

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO OBJETO DE INDAGACIÓN EMPÍRICA

COORDINADORES

**Carlos Hernández Rivera
Arturo Barraza Macías**

AUTORES

Rosa María González Isasi, Corina Schmelkes del Valle, José Luis Pariente Fragoso, Ma. de los Ángeles López Esquivel, María Eduviges Saltijeral Buena, Luis Carlos Cuahonte Badillo, Gladys Hernández Romero, Blanca Lilia Ramos González, Esperanza Lozoya Meza y Rocío Adela Andrade Cázares

ISBN: 978-607-8662-10-4



9 786078 662104





LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO OBJETO DE INDAGACIÓN EMPÍRICA

COORDINADORES

**Carlos Hernández Rivera
Arturo Barraza Macías**

AUTORES

**Rosa María González Isasi, Corina Schmelkes del Valle, José
Luis Pariente Fragoso, Ma. de los Ángeles López Esquivel,
María Eduvigis Saltijeral Buena, Luis Carlos Cuahonte
Badillo, Gladys Hernández Romero, Blanca Lilia Ramos
González, Esperanza Lozoya Meza y Rocío Adela Andrade
Cázares**

Primera edición: Agosto de 2019
Editado en México
ISBN: 978-607-8662-10-4

Editor:
Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Obra dictaminada, mediante el procedimiento doble ciego, por un comité científico formado ex profeso (ver página 92).

Corrector de estilo:
Paula Elvira Ceceñas Torrero

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
RETOS EN OBTENCIÓN DEL GRADO DE EGRESADOS DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN INTERNACIONAL <i>Rosa María González Isasi, Corina Schmelkes del Valle y José Luis Pariente Fragoso,</i>	8
PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO, UN DIAGNÓSTICO DEL INSTITUTO ESTATAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO EN EDUCACIÓN <i>Ma. de los Ángeles López Esquivel</i>	20
EL SIGNIFICADO Y LAS IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS <i>María Eduvigis Saltijeral Buena</i>	38
IMPLEMENTACIÓN DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO PARA ALENTAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. <i>Luis Carlos Cuahonte Badillo, Gladys Hernández Romero y Blanca Lilia Ramos González</i>	51
DIAGNÓSTICO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL (2002-2016) <i>Esperanza Lozoya Meza</i>	63
LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA <i>Rocío Adela Andrade Cázares</i>	77
COMITÉ CIENTÍFICO	92


Introducción

La investigación educativa, en el contexto nacional, recibió un impulso fundacional con el quehacer organizacional y político de Pablo Latapí Sarre; entre sus principales aportes se puede considerar la fundación del Centro de Estudios Educativos, A.C., la creación del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la organización del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Sus aportes permitieron la creación de una comunidad epistémica que impulsó el desarrollo de la investigación educativa en nuestro país. La cantidad de investigaciones se incrementó substancialmente y las líneas de investigación se diversificaron, consolidándose algunas e iniciándose otras.

No obstante este desarrollo exponencial algo faltaba en el escenario y este vacío se vino a cubrir en el año 2007 cuando se funda La Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa con tres objetivos fundamentales: a) recuperar la memoria de la investigación sobre la investigación educativa, b) desarrollar inventarios veraces sobre investigadores e investigaciones en este campo de estudio, y c) realizar estados del conocimiento sobre este campo de estudio. Su importancia, sin lugar a dudas, recae en el hecho de constituirse en un área de estudios (auto) reflexiva que cuestiona y estudia al propio campo de la investigación.

Este impulso organizacional, de carácter horizontal, ha generado un desarrollo sostenible y cualitativamente diferenciado, sin embargo, sus esfuerzos




no han permeado, tal como se quisiera, a otras organizaciones o redes de investigadores. Un caso ilustrativo es la Red Durango de Investigadores Educativos.

Esta Red ha organizado seis Coloquios Nacionales de Investigación Educativa y en los primeros cinco no apareció la línea de Investigación de la Investigación Educativa. Esta línea no aparecía en la convocatoria y tampoco en las mesas de trabajo. Tal parecía que en el área de influencia de esta Red este campo de estudio no era de interés. Sin embargo, en el sexto Coloquio Nacional de Investigación Educativa organizado por esta Red, y a pesar de no existir en la convocatoria de manera explícita esta línea de investigación, se tuvo la presencia de varios investigadores que abordaron este campo de estudio.

Esta inflexión, en la presencia de líneas de investigación de estos Coloquios, generó la inquietud de conformar un libro con los trabajos presentados. De los diferentes trabajos que fueron dictaminados favorablemente para su presentación en este evento académico se obtuvo la anuencia de sus autores de seis de ellos para conformar este libro.

En el capítulo uno Rosa María González Isasi, Corina Schmelkes del Valle y José Luis Pariente Fragoso abordan los retos que se les presentaron a los egresados del programa Doctoral en Educación Internacional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en su proceso de obtención del grado.

En el capítulo dos Ma. de los Ángeles López Esquivel presenta un reporte de investigación que tiene por objetivo general identificar la producción generada



por parte de los egresados en los programas de maestría ofertados por el Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación.

En el capítulo tres María Eduviges Saltijeral Buena analiza el significado y las implicaciones de la investigación educativa para los estudiantes normalistas.

En el capítulo cuatro Luis Carlos Cuahonte Badillo, Gladys Hernández Romero y Blanca Lilia Ramos González reportan como la implementación del concepto “zona de desarrollo próximo”, condujo a los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco a descubrir su capacidad natural para desarrollar investigación educativa.

En el capítulo cinco Esperanza Lozoya Meza presenta el diagnóstico de la investigación educativa en el Instituto Politécnico Nacional (2002-2016).

En el capítulo seis Rocío Adela Andrade Cázares presenta un análisis de la formación en investigación en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

Estos seis trabajos representan una muestra ilustrativa de como la investigación educativa se constituye en un objeto de indagación empírica susceptible de teorización.

Solo resta invitar a los potenciales lectores a abordar su lectura con la pretensión explícita de impulsar la heurística de la investigación sobre la investigación educativa.

Retos en obtención del grado de egresados del Doctorado en Educación Internacional

Rosa María González Isasi
Universidad Pedagógica Nacional
rosa.gonzalez@upnvictoria.mx

Corina Schmelkes del Valle
Consultora Independiente
corinamex@gmail.com

José Luis Pariente Fragoso
Universidad Autónoma de Tamaulipas
jpariente@uat.edu.mx


Resumen

En este documento se presentan los resultados más sobresalientes sobre los retos que se les presentaron a los egresados del programa Doctoral en Educación Internacional, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en su proceso de obtención del grado. Los resultados que se presentan son parte de una investigación cualitativa con el método narrativo - hermenéutico, fundamentado en la teoría de la autenticación, en el que se analizaron tres temas: el programa, la relación asesor-asesorado y los resultados del programa desde la perspectiva de los estudiantes y de los profesores. La información se obtuvo de un cuestionario con preguntas semiestructuradas, contestado por 39 egresados, de los 111 a quienes se envió. Además, de entrevistas telefónicas a seis profesores del programa. Se encontró que realizar su disertación les representó un reto muy grande, no obstante, los efectos en su vida profesional y personal fueron muy positivos, aún para aquellos que no han logrado obtener su grado. La asesoría y los consejos de los directores de la disertación desempeñaron un papel crucial, muy productivo e, incluso, algunos egresados aún tienen contacto con sus asesores con quienes comparten experiencias y hacen consultas.

Palabras clave: Asesoría de disertación, Estudios de posgrado, Egresados.


Introducción

El Doctorado en Educación Internacional (DEI) inició en el año 1995. El programa se abrió pensando en un desarrollo económico y de beneficio para la UAT, y permitió que un grupo selecto de docentes, que trabajaban allí, estudiaran en un doctorado. Lo anterior, con la idea que ellos fueran posteriormente la punta



de lanza para los diferentes departamentos, incluyendo las ciencias duras de la Universidad en el desarrollo de investigaciones. Deseaban tener una masa crítica como líderes. El programa se pensó en conjunto con el inicio del TLC, en 1994, con el establecimiento de un vínculo con universidades de Canadá, EUA y México. El objetivo era el fortalecimiento de las capacidades institucionales para cambiar los procesos, no solo en la institución, sino que también en la entidad (Ortega). Posteriormente, este objetivo dejó de estar circunscrito al personal de la UAT, abriéndose el doctorado a cualquier alumno que deseara cursar un doctorado internacional. A partir de la cuarta generación, algunos de los alumnos que ingresaban ya no eran profesores de esa Universidad. Así mismo, el objetivo internacional fue siendo menos estricto a partir de esa generación.

En el programa en estudio, la mayoría de los estudiantes ya estaban trabajando cuando ingresaron al programa. Esta condición, propició que, como señaló Menand (2009) en general tardaron nueve años para obtener el grado, tanto para aquellos estudiantes que continuaron con las actividades que desarrollaban en el campo laboral, como para los que lo ampliaron con otras responsabilidades profesionales. En México, es poco común que se incorporen a un programa doctoral los estudiantes que no estén laborando, y en este sentido, hay un conflicto con CONACYT, pues este organismo no los reconoce como alumnos de tiempo completo en los doctorados. No es lógico este requisito y esto ni la SEP lo aprueba. Cuando los alumnos están estudiando y trabajando se mantiene el contacto con la institución educativa en donde trabajan. Además, se enriquecen las instituciones de donde provienen los alumnos y no sucede que cuando



terminan el doctorado no saben ni a donde ir a trabajar, como pasa con muchos egresados de programas doctorales (Capello).

Sin embargo, para los académicos de las instituciones, disponerse a estudiar un doctorado les presenta diversos retos y es una decisión que involucra a toda la familia. Es una decisión que puede ser la más importante en términos personales y profesionales. Constituye un desafío intelectual y emocional, pero es considerado como un beneficio estudiarlo, ya sea para desarrollar habilidades de investigación, ampliar conocimientos, constituirse como profesional que publica, tener un desempeño competente y un ascenso profesional.


A 20 años de su apertura, no se ha podido abatir el rezago en titulación del programa DEI, ya que solo el 57% de los egresados (63 de 111) lo ha logrado. Aunque esta cifra está por encima de la media nacional, no deja de ser una tarea pendiente para la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) el identificar los aspectos que han influido para que los egresados obtengan el grado o posterguen su obtención. Por eso este proyecto intentó dar cuenta lo que representó para los egresados en el período de 1995 a 2013 de trece generaciones del DEI.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son los retos que se les presentaron a los egresados del programa del DEI para obtener el grado?

Las preguntas secundarias de las que se presenta información son: ¿Qué aspectos influyeron en el logro del grado o para postergar su obtención? ¿qué retos les presentó la asesoría de su director de disertación?

Objetivo




El objetivo del trabajo fue determinar los retos que presentó el programa del DEI para la obtención del grado a través del recorrido que tuvieron sus egresados durante el desarrollo del mismo.

Método

Se realizó una investigación cualitativa a través de la narrativa y la hermenéutica, para poder reconstruir la experiencia mediante un proceso reflexivo en el que se da significado a lo sucedido y vivido. Como señalaron Connelly y Clandinin (1995) a través de “las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo” (p. 62). Los mismos autores indicaron, además, que la narrativa se puede emplear en un “triple sentido para su análisis” (p. 12). Se utilizó la narrativa “como método para recapitular experiencias” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 17), en donde el lenguaje en el relato reflejó la manera como los egresados significaron su experiencia en el DEI, así como la opinión de seis directores de disertación a ese respecto. Se utilizó la teoría de la “autenticación” propuesta por Elizondo Schmelkes (2014) que obtuvo a través del método de la Teoría Sustentada en su disertación del Programa DEI

La validez y la confiabilidad estuvieron dado por el proceso de saturación entre los distintos relatos. Ello lo proporcionó la pertinencia del análisis, la selección de aspectos a observar, las interpretaciones y los hallazgos, a través de la búsqueda de divergencias, la integración de los relatos, las diferentes percepciones y teorizaciones personales, que constituyeron parte de esta validez.

Los datos de los egresados se obtuvieron a través de las respuestas de 39 que contestaron el cuestionario que se les envió por correo a los 111 estudiantes




que egresaron, en dónde se les solicitó su apoyo para participar en la investigación. Las preguntas que lo conformaron fueron semi-estructuradas, que permitían que tuvieran la suficiente flexibilidad para expresar sus propias vivencias; que influyó para que se titularan o para postergarlo, que les costó trabajo, la relación con su director de disertación y con la institución. La información de los directores de tesis se logró a través de una entrevista sobre la experiencia con sus asesorados, para identificarla se utilizó su apellido. Para cuidar el anonimato de los estudiantes se utilizó un código; una E y un número consecutivo.


Resultados

Se tuvo la preocupación por identificar los retos que el DEI les planteó a sus egresados; cuáles fueron logrados y cuáles no. Establecer las razones del porqué no terminaron sus disertaciones una vez que ya habían terminado con el resto de los requisitos, es importante para posteriores programas. Según Menand (2015) no hay suficiente investigación sobre los aspectos que influyen en ello y casi la mitad de los estudiantes doctorales, en cualquier área, desertan antes de terminar los cursos y la mitad de los que permanecen no termina su disertación. El tiempo medio que les lleva obtener su grado es de 7.8 años (McCook, 2011). Los estudiantes pueden enfrentar algunas barreras en el desarrollo de su disertación, como las que señalaron Jansen (2014) y Wisker (2005), referidas a las características de la dirección proporcionada, la comunicación y el interés.

Las expectativas al estudiar el DEI se plantearon desde la percepción de su propia identidad. Como señaló Koole (2013) esa percepción se construye en un



diálogo desarrollado en un contexto de relaciones y no solamente en forma individual o social en el que se construyen perspectivas o se transforma la conciencia de uno mismo. Como señalaron Coll y Falsafi (2010) esa construcción puede influir en la estructuración de aspectos personales, profesionales o académicos, diferentes a la identidad anteriormente construida. Esas expectativas, conformadas como retos, al llegar o acercarse a la meta planteada se traduce en satisfacción o insatisfacción. Para la mayoría de los egresados fueron muy positivos los efectos que el DEI tuvo, tanto los que obtuvieron el grado como los que no lo hicieron. Todos expresaron que cubrió sus expectativas, la mayoría señalaron que completamente y pocos que parcialmente. Para la mayoría ese logro estuvo relacionado con: (a) desarrollo del currículo, (b) ejercicio profesional y desarrollo personal, (c) mejora escalafonaria y en salario, y (d) ampliación de relaciones profesionales. Para los pocos a quienes el DEI cubrió parcialmente sus expectativas, lo refirieron a la atención y formación en investigación, como el de la asesoría que “asegurara la conclusión del mismo y entrega de producto final: tesis” (E22). Sobre el proceso de investigación fueron de “métodos de investigación, análisis de datos estadísticos, entre otros temas, que son importantes para un investigador” (E38) y sobre la producción de textos de lo que consideraron “necesaria mayor orientación en la formación de investigadores, sobre todo en la producción de artículos científicos” (E4). Sin embargo, la mayoría señaló que lo que más influyó para superar el reto de obtener el grado fueron los directores que tuvieron. Como señaló Elizondo Schmelkes (2014, p. 57) “la




relación que se da entre asesor-asesorado resulta crucial en la formación de ambos como investigadores y como personas”.

Un reto que experimentaron los egresados fue incursionar por primera vez en el oficio de la investigación; desarrollar cierta habilidad para leer y analizar informes de investigación, identificar y ser consumidores de los hallazgos planteados en artículos de revistas de calidad. Muchos de ellos tuvieron dificultades para leer, entender y evaluar críticamente los diferentes tipos de investigación, tanto cuantitativos como cualitativos. Les llevó tiempo realizar esa comprensión conceptual que como consumidor es necesaria. Así mismo en el proceso de plantear un problema y justificar un proyecto en forma coherente, explícita y válida se les dificultó, pues muchos alumnos iniciaban con planteamientos y justificaciones muy generales o imprecisas.

El dominio de conocimientos y competencias fue algo que consideraron complejo, señalaron su relación con las teorías que fundamentaban su investigación “El poder conocer los distintos modelos que en México y otros países se habían adoptado en cuanto a perfil por competencias y sus métodos para definirlos” (E7), el método de investigación y redacción “la orientación para elegir un tema y definir un objetivo, así como un buen curso de redacción” (E13). Así mismo el desarrollar competencias para el manejo de software para análisis de datos, “hay que saber organizar la información en el software; teniendo claras las categorías, variables e indicadores, esto se facilita” (E12).

Así mismo, en el proceso de investigación fue un reto seleccionar adecuadamente a los sujetos que participarían y tener una visión clara de las




dificultades que se les podrían presentar para obtener los datos que requerían, ya que algunos tuvieron dificultades al presentárseles cambios en las condiciones institucionales, como lo señaló un egresado:

La modificación de las condiciones iniciales del estudio por parte de las autoridades centrales prolongó la etapa de recopilación de información y finalmente al iniciar el proceso de cierre de una administración para preparar la entrada de la otra, por cuestiones de cambio sexenal, ni siquiera se consiguió todo lo que se pretendió (E6).

También en la disponibilidad de los sujetos de estudio para proporcionar la información, como compartió un egresado: “Un importante factor, es que de las seis personas que formaban parte de mi tesis como sujetos de estudio cuatro han fallecido y de alguna manera esto me dolió muchísimo al grado de afectarme emocionalmente” (E21).


Otro reto que se les presentó fue la selección del director de disertación. Hacerlo adecuadamente es crucial pues ello se desarrolla en tres dimensiones; intelectual, física y emocional (Elizondo Schmelkes, 2016). Este fue un reto logrado para 63 estudiantes que obtuvieron el grado, pero probablemente no fue así para los 48 que a la fecha no lo han logrado. Es un hecho que la asesoría ausente redundó en una falta de orientación para ayudar a los estudiantes que no terminaron sus disertaciones. En ello pudo haber influido el hecho de que a los directores de disertación no se les proporcionó capacitación para ello, lo realizaron, como la mayoría en su situación lo hacen, artesanalmente, a partir de sus experiencias como profesores e investigadores. Esto, aunque en general los



directores fueron generosos con sus tiempos y vigilantes para dirigir a los egresados; en el DEI el proceso de titulación descansó en cuatro profesores del programa que tuvieron una participación del 68.18 % de las disertaciones de quienes obtuvieron el grado, pues no todos los profesores estuvieron dispuestos a ser directores de disertaciones. Algunos egresados aún comparten experiencias y hacen consultas a sus directores de disertación.

Sobre esa selección, los directores de disertación consideraron que a los estudiantes les faltó en general conocer más sobre la trayectoria de los profesores del programa para seleccionar el que fuera más pertinente a su proyecto de investigación. Uno de los profesores señaló que “muchos estudiantes seleccionaban a su asesor por empatía y no necesariamente por ser un tema que le interesara al director, lo que causaba que este no se interesara tanto, pues revisar las disertaciones les costaba mucho más trabajo” (Navarro). Pero “es indispensable que los asesores estén con ellos desde el inicio del programa” (Gutiérrez). También afectó que una vez iniciada su investigación “no tenían la constancia para ocuparse todos los días en su trabajo. Esto afectaba la relación asesor-asesorado, que “fue muy errática, a veces muy buena y a veces muy mala” Dependía de la voluntad y del profesionalismo de los profesores” (Cuéllar).

Otro de los retos que fueron importantes para los egresados, fue el desarrollo de las dos Estancias Académicas Internacionales que deberían desarrollar, que eran una oportunidad para que desarrollaran prácticas en instituciones educativas de otros países, principalmente Estados Unidos de Norteamérica y Canadá, y realizaran avances en la disertación, en el sustento




teórico y metodológico, derivados de la experiencia de intercambio con investigadores y con otros estudiantes, así como con la observación de prácticas investigativas y educativas diversas. Para participar tuvieron que considerar aspectos personales, sociales y profesionales que les implicó algunas dificultades; dejar la familia, económicas, dominio del idioma inglés, trámites de la visa. Ello pudo haber influido para que algunos de los estudiantes que concluyeron sus materias no hayan realizado sus estancias.

Conclusiones

Estudiar un programa doctoral presenta muchos retos a los estudiantes, retos que pueden o no corresponderse con las expectativas que se plantean al iniciar. La mayoría de los egresados del DEI percibieron que habían superado esos retos, aún aquellos que no han obtenido su grado. En ese logro tuvo una importante influencia la asesoría de sus directores de disertación. Sin embargo, no se limitó a la obtención del grado, ya que les ayudó a su ejercicio profesional y desarrollo personal con una mejora escalafonaria y salarial, así como ampliación de relaciones profesionales.

El hecho de que los estudiantes eran noveles en el desarrollo de investigación les requirió un amplio esfuerzo para desarrollar las habilidades requeridas para estudiar el doctorado; desarrollar una investigación y plasmar el proceso y resultados en una disertación, así como buscar, seleccionar, leer y analizar informes de investigación de calidad. Así mismo, analizar la realidad educativa para plantear un problema y justificar un proyecto en forma coherente, explícita y válida. También tener la constancia de ocuparse constantemente de



avanzar en su proyecto, pues esto no solo afectaba la relación en la asesoría, sino que también en superar ese reto. Por otro lado, la participación de un porcentaje reducido de profesores dispuesto a dirigir y asesorar las disertaciones podría ser un factor importante en el número de titulados que tiene el programa.

El desarrollo de estancias internacionales del programa DEI les planteó a los estudiantes retos personales, sociales y profesionales que tienen que superar para poder obtener el grado. Algunos no lograron superarlos y ello pudo haber influido para que quienes concluyeron sus materias, no hayan realizado sus estancias.

Referencias

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación Biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: Editorial La Muralla, S.A.
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytic tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_08.pdf
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). *Teachers Professional Knowledge Endoscopios*. New York, EUA.: Teachers College Press.
- Elizondo Schmelkes, N. (2014). *Desarrollo Personal a través del Proceso de Investigación: La Autenticación* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Tamaulipas, Cd. Victoria, Tam., México.
- Jansen, A. (2014). The 10 Most Important Qualities of the Ideal Graduate Research Supervisor. *PhD Handbook, Doctor of Philosophy at University*

- of Otago. Nueva Zelanda. Recuperado de <http://www.otago.ac.nz/study/phd/handbook/otago001978.html>
- Koole, M. L. (2013). *Identity positioning of doctoral students in networked learning environments*. (Tesis doctoral). Lancaster University, UK. Recuperado de http://eprints.lancs.ac.uk/64294/1/2013_mkooole_phd.pdf
- McCook, A. (2011). Rethinking PhDs. Fix it, overhaul it or skip it completely - institutions and individuals are taking innovative approaches to postgraduate science training. *Nature*, 472, 280-282. doi:10.1038/472259b. Recuperado de <http://www.nature.com/nature/journal/v472/n7343/full/472259b.html>
- Menand, L. (2015). The Ph.D. Problem. *Harvard Magazine*. March-April. Recuperado de <http://harvardmagazine.com/2009/11/professionalization-in-academy>
- Menand, L. (2009). *The Marketplace of Ideas*. Nueva York, NY, EUA: W.W. Norton & Co. Inc.
- Wisker, G. (2005). *The Good Supervisor. Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations*. New York, USA: Palgrave MacMillan.

Producción del conocimiento, un diagnóstico del Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación

Ma. de los Angeles López Esquivel

Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación
angie72002@gmail.com


Resumen

En la sociedad del conocimiento la competitividad de los países depende en buena medida de la fortaleza de su sistema educativo y de su capacidad para generar y aplicar nuevos conocimientos. En este contexto, el sistema garantiza que todo el magisterio tenga la posibilidad de acceso a estudios de posgrados que se ofertan en las entidades federativas, por lo anterior existe el interés porque la investigación educativa sea el eje sobre el que giren las acciones de las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes de educación superior, ya que es justo a partir de la investigación que se favorece y concretizan los procesos de sistematización y evaluación de proyectos específicos. El objetivo general es identificar la producción generada por parte de los egresados en los programas de maestría ofertados por la institución, porque se considera importante recuperar ¿Qué tipo de investigación se realiza? ¿Qué problemas educativos se identifican? ¿Qué líneas de investigación prevalecen? ¿Cuál programa presenta mayor eficiencia terminal? Lograr elevar la calidad de la educación es una de las metas de la investigación educativa: son “todos aquellos procesos dirigidos a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos, que contribuyan a la comprensión de todos aquellos procesos educativos y a la mejora de la educación, ya sea innovación, evaluación o la propia investigación (Carmena, Ariza, Bujanda, Muñoz-Repiso, 2000, p.68). Mediante los programas de posgrado en donde se forman y desarrollan investigadores que generan conocimiento, es importante para el IEIPE dar a conocer la producción de la actividad investigativa de sus egresados.

Palabras clave: Investigación, egresados, producción, conocimiento, posgrado.

Introducción.

El presente trabajo analiza los aportes al campo educativo de la producción generada por los egresados de los programas de posgrado que oferta el Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación (IEIPE). Mediante la indagación de las producciones, las temáticas relacionadas con las líneas de formación de los programas de maestría y los problemas educativos que abordan en sus investigaciones. Por lo que el estudio se inscribe bajo la perspectiva de la




investigación documental con un alcance analítico descriptivo y el análisis de los datos se realizan para la construcción del diagnóstico a partir de la realidad.

Al hablar de investigación se hace referencia a ese conjunto de procesos de producción de conocimientos, pero fundamentalmente a la práctica que consiste en generar dichos procesos, orientarlos, apoyarlos, recuperarlos, reconstruirlos, a fin de que realmente conduzcan a la producción de conocimientos.

La producción del conocimiento relacionado desde el quehacer investigativo que emana de una construcción social, se asume como un proceso que implica prácticas y actores diversos, concretándose en una actividad consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación a partir de un trayecto formativo (COMIE, p.404).


Desarrollo.

Es conveniente contextualizar a la institución debido a que cuenta con una trayectoria histórica en la capacitación y formación de maestros de educación básica en México. Es así que el 17 de marzo de 1989 se integran las Direcciones de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) y pasa a ser Centro de Actualización del Magisterio (CAM). El 18 de mayo de 1992 continuó desarrollando el bachillerato pedagógico, la licenciatura en Docencia Tecnológica y cursos de actualización académica de los profesores en servicio. Sin embargo, la creación del Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación (IEIPE)



en sustitución del Centro de Actualización del Magisterio (CAM) fue a partir del 12 de febrero de 2002 en que el Ejecutivo Estatal del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí emitió el Decreto Administrativo mediante el cual se crea y cuyo objeto, misión y visión se enfocan a una nueva vertiente de superación académica y profesional: estudios de posgrado para maestros en servicio. Cabe destacar que a partir de su creación y hasta el día de hoy el proceso de transformación institucional ha mostrado grandes retos.


Los programas de posgrado ofertados en el Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación y se enfocan en la transformación de la práctica docente y surgen a partir de las necesidades y demandas de los profesores en servicio para fortalecer su preparación profesional y por lo tanto tener acceso a la superación académica y en ocasiones económica. La cobertura de los programas abarca las zonas del estado de San Luis Potosí, S.L.P., Zona Media, Zona Altiplano, Zona Huasteca y Zona Centro. Dichos programas de posgrado son: la Maestría en Educación Básica con Especialidad en Desarrollo Docente (MBDD), la Maestría en Educación Media Superior Campo: Desarrollo Docente (MEMS), la Maestría en Educación Área Intervención Pedagógica (MEIP) y la Maestría en Educación Preescolar, Campo: Desarrollo Docente (MEPRES); son profesionalizantes porque se dirigen a profesores en servicio y no están diseñados para la formación específica de investigadores, pero en el mapa curricular se contempla el desarrollo de investigación educativa mediante una asignatura o módulo, con el fin de fortalecer una de las áreas sustantivas de la institución.



En la actualidad se ofertan tres de los programas: Maestría en Educación Primaria Área: Intervención Pedagógica (MEPIP), cuyo objetivo es el de formar profesionales de educación primaria con un fundamentación teórica que fortalezca su experiencia para la obtención de mejores resultados académicos en su práctica docente; la Maestría en Educación Media Superior Campo: Desarrollo Docente (MEMS), con el propósito de fortalecer académica y profesionalmente a los profesores en servicio para que a través de los distintos enfoques teóricos y prácticos participen en el desarrollo innovativo, adapten e incorporen a la práctica docente, los avances y saberes de la educación media superior. Y la Maestría en Educación Preescolar Campo: Desarrollo Docente (MEPRES), donde el objetivo es formar profesionales con preparación humanística, científica y tecnológica, comprometidos con los principios filosóficos del Estado Mexicano. Se trata de involucrar a los maestros que cursan el posgrado en los procesos investigativos para mejorar sus prácticas y buscar solución a los problemas educativos que se presenten en su trabajo diario, refiere Pablo Latapí (1994):

La investigación educativa es el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos, con la finalidad de realizar mayor investigación.

La investigación educativa se realiza en el instituto con fines de desarrollo profesional específicamente en el posgrado, es realizada por los profesores-



alumnos de este nivel, en términos de (Pérez, 2002, p.127), constituye la cultura institucional donde:

Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la institución, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y se refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución.

Así la investigación educativa responde entonces a una cultura institucional en la cual los investigadores reproducen las formas en las que se ha desarrollado la investigación educativa y con ello la producción del conocimiento, que también se encuentra determinada por la cultura experiencial de los investigadores (sus significados compartidos como profesionales), la cultura académica (la producción intelectual) y la cultura crítica (los valores sociales) que definen el papel de la investigación educativa (COMIE, p.224).

La producción del conocimiento en el instituto está organizada a través de la realización de proyectos de intervención educativa como forma de titulación (un plan de mejora, en donde la parte de indagación, casi siempre queda delimitada a la fase del diagnóstico; intervenir para generar innovación educativa o intervenir para transformar). En este proceso para realizar el proyecto se toma como referente a Pérez Serrano (1996), que señala las fases que comprende la elaboración del proyecto de intervención:

1. Diagnóstico (detectar las necesidades).- establecer prioridades, fundamentar el proyecto, delimitar el tema o problema, prever la población y los recursos.
2. Planificación (qué hacer).- establecer objetivos, metodología, temporalidad, recursos humanos, materiales, financieros.
3. Aplicación (ejecución).- desarrollo del proyecto y seguimiento del proyecto.
4. Evaluación (qué se ha logrado).- control del proyecto, evaluación del proceso y evaluación final.

Para lograr la revisión de los trabajos de investigación de los egresados hubo que superar varios obstáculos con el fin de dar a conocer a la comunidad educativa lo realizado en la institución y lograr un primer acercamiento para dar cuenta de la producción de conocimiento generada en el periodo de 2000 al 2013 de las maestrías impartidas desde la creación del instituto. En la búsqueda se tuvo acceso a 99 trabajos en la modalidad de tesis y se fundamenta teóricamente el estado de conocimiento en lo definido por el (COMIE en Weiss, 2005) como:

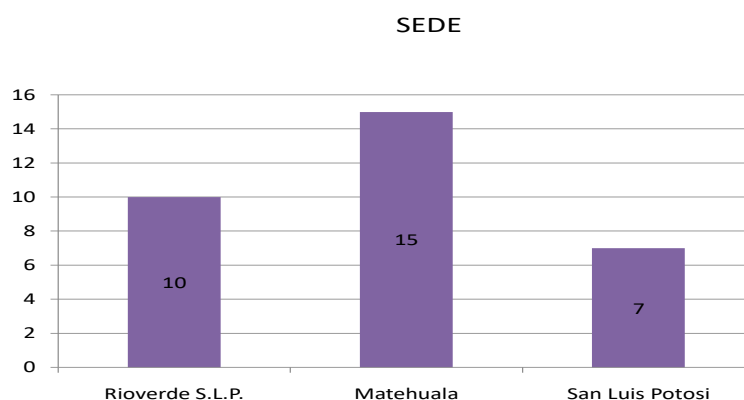
El análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado para permitir identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temáticas abordadas, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.

La investigación educativa es una práctica científica intencionada, social e histórica que tiene como objeto de estudio la educación en su acepción amplia; incluye sujetos, procesos, relaciones, instituciones, situaciones y prácticas para responder a las preguntas qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué y para qué, mediante la producción, distribución, difusión o divulgación del conocimiento con la finalidad de comprender, explicar y mejorar la educación (COMIE, p.309).

A continuación se presentan los datos gráficos del análisis realizado en cada programa de posgrado que abarcan las diferentes sedes en el estado.

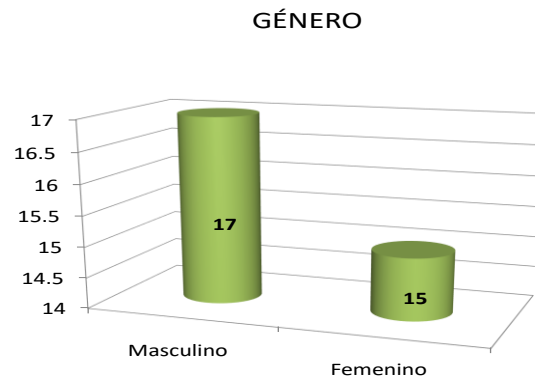
En la Maestría en Educación Básica con Especialidad en Desarrollo Docente (MBDD) se analizaron 32 tesis, y se muestra una mayor cantidad de profesores-alumnos en la sede ubicada en la zona altiplano.

Gráfica No. 1 Sedes Maestría en Educación Básica con Especialidad en Desarrollo Docente.



En cuanto al género puede decirse que prevalece el femenino, aspecto que por lo general es característico en la población de los posgrados, debido a que el ingreso es en su mayoría de mujeres, docentes en servicio y por contrato.

Gráfica No. 2 Prevalencia de género en el programa de posgrado.



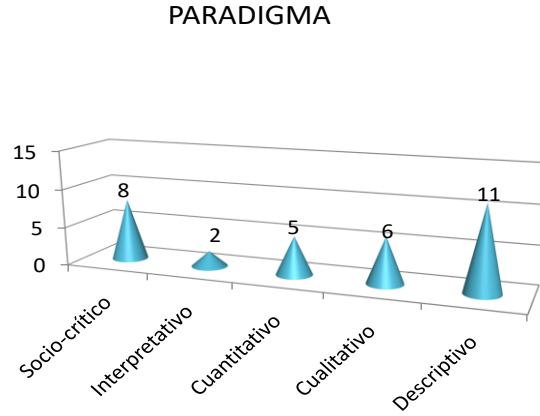
La producción que se observa en esta maestría se basa en las problemáticas que se presentan en su práctica docente, donde sobresalen las líneas de Español, Matemáticas y Gestión.

Gráfica No. 3 Líneas de investigación preferente.

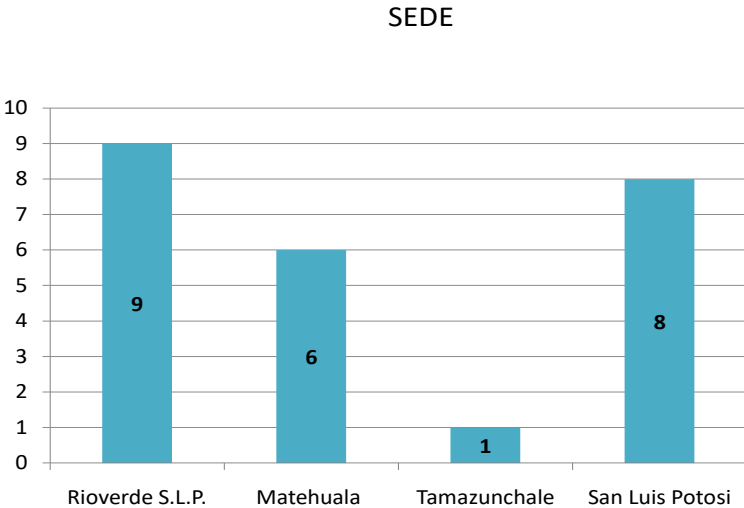


Dadas las características del programa el paradigma descriptivo es el que desarrollan los alumnos.

Gráfica No. 4 Paradigma que predomina en el programa.

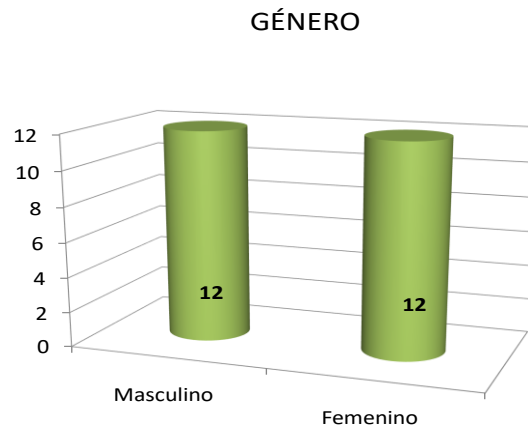


El análisis de la Maestría en Educación Primaria, Área Intervención Pedagógica (MEPIP- 1ª generación), se revisaron 24 tesis, que abarcan las cuatro sedes en el estado.



No se observó en el análisis diferencia de género para la realización de un posgrado.

Gráfica No. 6 Prevalencia de género en el programa de posgrado.



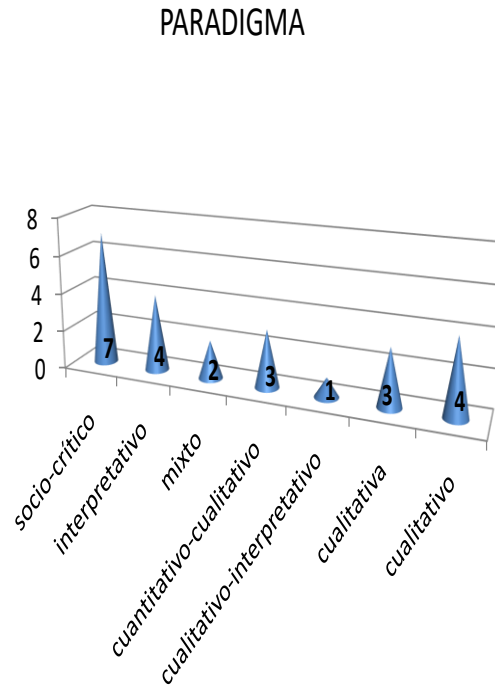
La línea de investigación que prevalece es Español y Ciencias Naturales, con interés en revisar otras áreas como el inglés, historia y valores entre otros.

Gráfica No. 7 Líneas de investigación preferente.



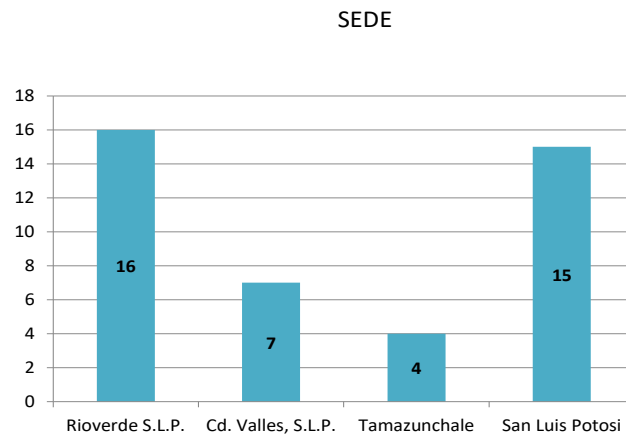
El paradigma que predomina es el socio-crítico, una marcada inclinación por realizar investigación-acción que pretende transformar las prácticas para la mejora educativa.

Gráfica No. 8 Paradigma que predomina en el programa.



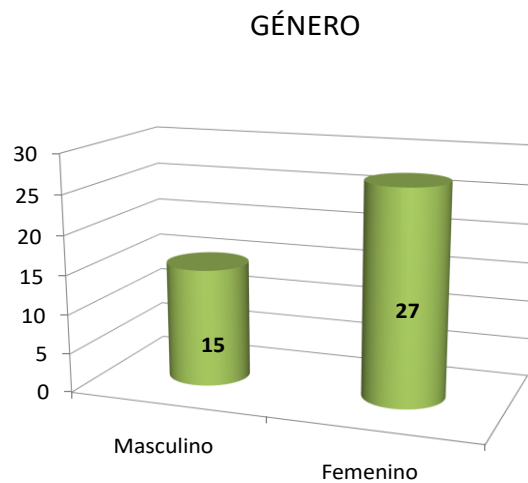
En el análisis de las 42 tesis del programa de Maestría en Educación Área: Intervención Pedagógica (MEIP), la población de profesores-alumnos es mayor en las sedes de Rioverde y San Luis Potosí.

Gráfica No. 9 Sedes Maestría en Educación Área Intervención Pedagógica.



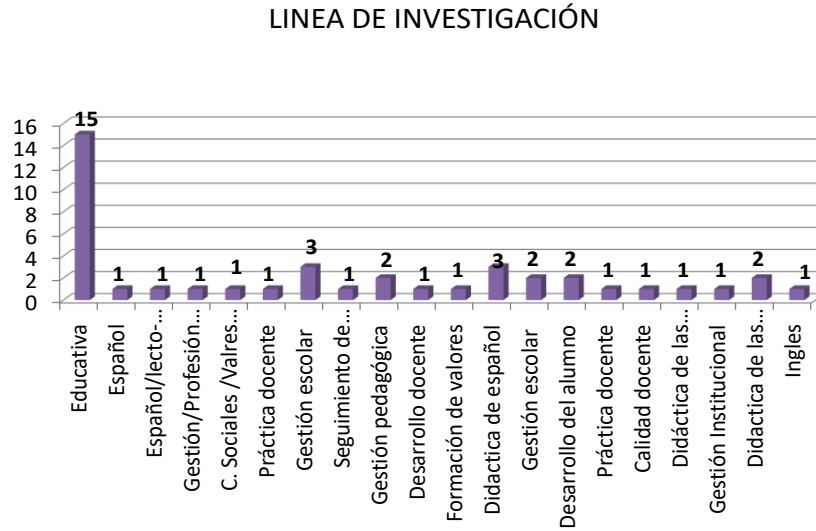
El tipo de población que dominó este programa fue del género femenino.

Gráfica No. 10 Prevalencia de género en el programa de posgrado.



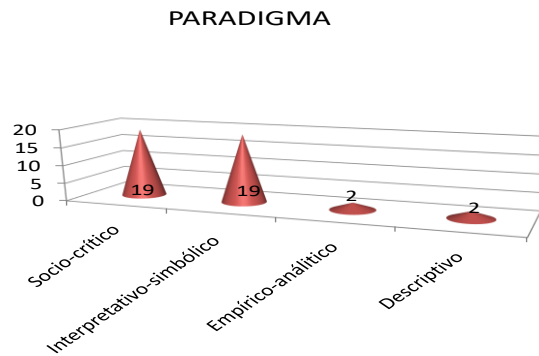
El interés para abordar las diferentes temáticas sobresalió por obvias razones lo educativo en las áreas de Español, Gestión y Ciencias Naturales.

Gráfica No. 11 Líneas de investigación preferente.



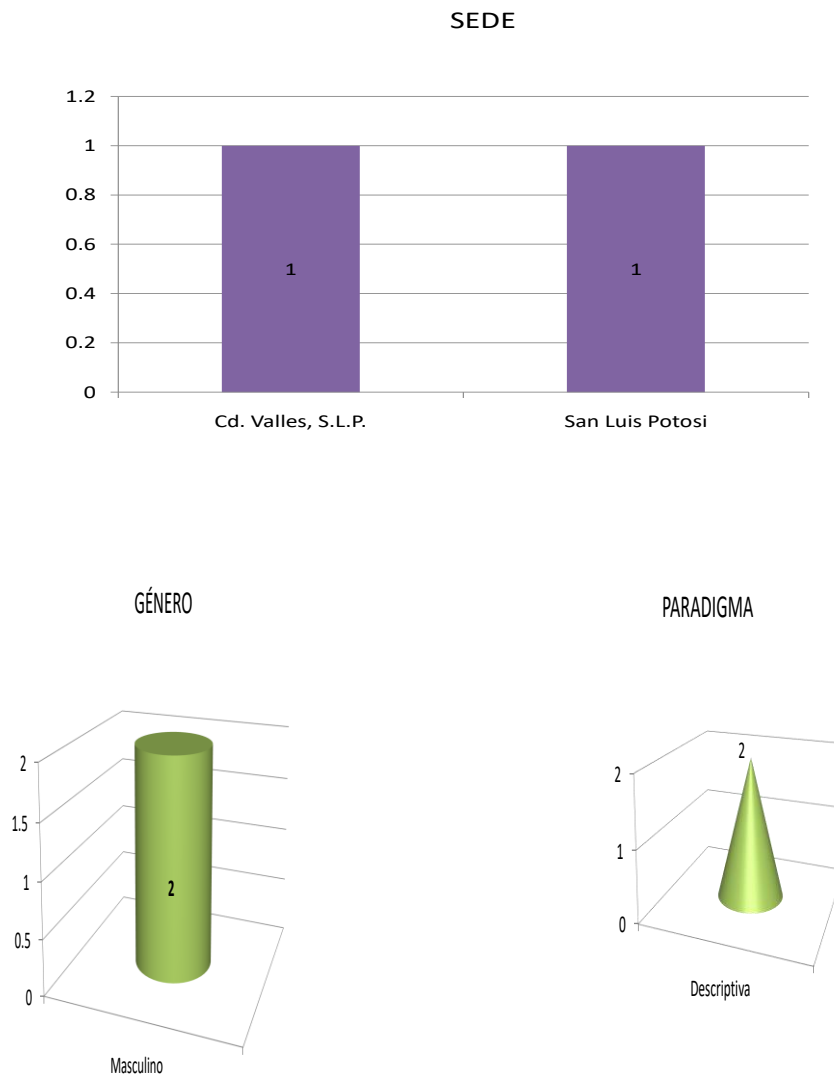
Por las características del programa de maestría donde la intervención es el eje central, se observa una marcada inclinación por realizar investigación-acción en los trabajos.

Gráfica No. 12 Paradigma que predomina en el programa.

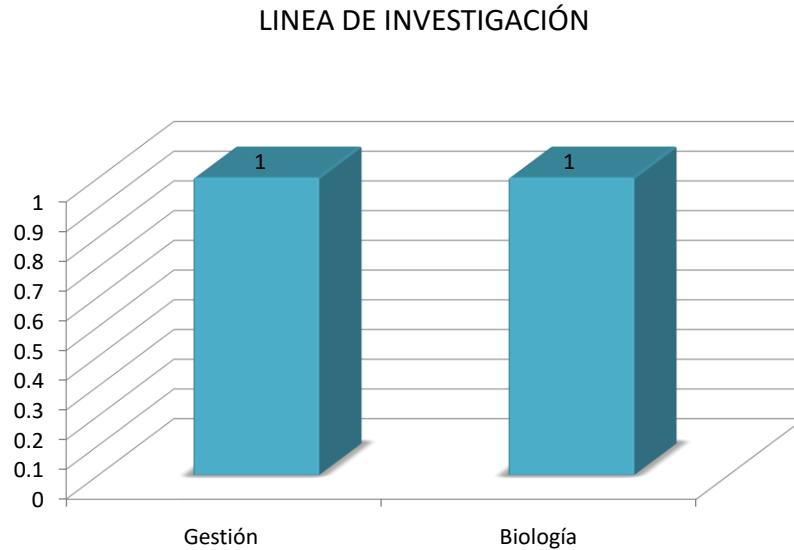


En el análisis de la Maestría en Educación Media Superior Campo: Desarrollo Docente (MEMS), se encontraron dos tesis que abarcan el periodo de revisión marcado para este trabajo y corresponden a la sede de Valles y San Luis Potosí, las cuales fueron realizadas por personas de género masculino.


Gráfica No. 13 Sedes del programa.



Gráfica No. 15 Paradigma que predomina en el programa.




Lo anterior permite identificar que las preocupaciones de los profesores-egresados en los distintos programas de maestría se encuentran vinculadas ya sea a los resultados de aprendizaje de los alumnos, o bien al tipo de procesos de análisis de los problemas educativos en los espacios académicos del posgrado. En las líneas de formación destinadas al desarrollo del trabajo de investigación, se encuentra una fuerte influencia de los resultados de aprendizaje de los alumnos de cada uno de los niveles educativos en los que se desempeñan los profesores-egresados; así como por las asignaturas o módulos que forman parte de los programas de maestría. En la producción del conocimiento que los egresados desarrollan a lo largo de sus estudios de maestría, se ubican las temáticas de los



trabajos relacionados con el ámbito educativo, debido a que en el instituto las líneas no están definidas, si bien existen las líneas teórica, de desempeño docente y de proyectos educativos de acuerdo al mapa curricular. Sin embargo, las temáticas de mayor interés se centran en aspectos cotidianos de la práctica docente, se orientan hacia las matemáticas, el español, la intervención docente, la gestión escolar y las ciencias naturales.

La obtención de resultados o aportaciones que se extrae del análisis de las tesis permite corroborar que gracias al interés desarrollado mediante un proceso sistemático de investigación, se observa un aporte en los siguientes rubros como: propuestas de cursos-talleres de actualización, la importancia de la intervención psicológica, la necesidad de contribuir al desarrollo comprometido de la comprensión del contenido de la lectura y escritura, necesidad de cuidar el medio ambiente, la supervisión para verificar aptitudes y actitudes en los estudiantes, propuestas y estrategias para que los docentes recurran a otros procedimientos más innovadores y no solo a recursos didácticos tradicionales, permitirse tener un pensamiento ecléctico con el estudio de las teorías.

Las investigaciones realizadas varían en cuanto a metodología, en el caso de la Maestría en Educación Área: Intervención Pedagógica y de la Maestría en Educación Preescolar: Campo Desarrollo Docente se utilizó en la mayor parte de las investigaciones el paradigma cualitativo (socio-crítico, interpretativo), en el caso de la Maestría en Educación Media Superior Campo: Desarrollo Docente también se aceptan investigaciones descriptivas y explicativas. En relación al alcance de la investigación en su mayoría son transformacionales porque la




aportación al campo radica en propuestas de intervención para la mejora educativa en diversos campos. Actualmente la institución se inclina por el desarrollo de la investigación-acción, sin embargo es conveniente reflexionar sobre lo señalado por Cacho (2012), asumir la investigación-acción compromete a reconceptualizar nuestras creencias, conocimientos y actitudes, así como valorar el diálogo como herramienta para superar fronteras pedagógicas y personales.

Conclusiones.

Este diagnóstico institucional de la producción del conocimiento que realizan los egresados de los programas de maestría, brinda la posibilidad de estar al tanto de cómo hacen investigación, cuáles son los paradigmas que trabajan, qué temáticas son las más recurrentes y cómo mediante sus proyectos de intervención en los diversos contextos educativos pueden resolver las problemáticas educativas y al mismo tiempo mejorar y transformar su propia práctica docente.

Se espera que al producir conocimiento mediante proyectos de intervención se beneficia el desarrollo educativo de manera tal que tienda a su impulso y aumento, coadyuvando a la creación de políticas de apoyo. Por lo tanto, si la investigación se convierte realmente en el sustento natural de las innovaciones en educación, nuestro sistema educativo encontrará en la vinculación investigación-innovación, una de las fuerzas transformadoras que tanto necesita.

Es importante definir las líneas de investigación de la institución, ya que al clarificarlo facilitaría la producción del conocimiento educativo, por lo que se requiere abrir espacios de diálogo al interior de la institución. Así mismo, es



necesario y urgente instaurar mecanismos para lograr la conclusión de las investigaciones realizadas en tiempo y forma como marca la norma institucional y aumentar la eficiencia terminal.

Referencias.

Carmena López, Gregoria; Ariza Cobos, Ángel; Bujanda Ma. Eugenia; Muñoz-Repiso, Mercedes (2000). *El Sistema de Investigación Educativa en España*. Madrid: Ministerio de Educación.

Cacho Alfaro M. (2012). *Enfoques metodológicos de la investigación educativa*. Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato, A.C., México.

Sánchez Puentes, R. (1995). *El caso de la enseñanza de la investigación histórico social en el CCH*. México: UNAM.

Latapí S., P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: FCE.

Pérez G., A. (2000). *La cultura institucional*. Madrid: Morata.

Weiss, Eduardo (2005). *El campo de la investigación educativa en México a través de los estados del conocimiento*. Conferencia pronunciada en el VIII CNIE, en Hermosillo, Son.

El significado y las implicaciones de la investigación educativa para los estudiantes normalistas

María Eduvigis Saltijeral Buena
Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera"


Resumen

El objeto de estudio se centra en analizar el significado y las implicaciones que tiene para los estudiantes normalistas la competencia profesional: "utilizar recursos de la investigación educativa (IE) para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y por la propia investigación". El escenario en donde se desarrolla es en la Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera", con los alumnos del 7º y 8º semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios 2012. La pregunta central fue: ¿Qué significado e implicaciones tiene la competencia profesional? El objetivo general: analizar el significado que le dan los estudiantes normalistas a dicha competencia y las repercusiones que implica su demostración en situaciones concretas. La metodología utilizada fue el estudio de caso, implicó un proceso de indagación caracterizado por ser detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad. El tipo de caso fue único, de carácter crítico; inclusivo, con varias unidades de análisis. Las técnicas e instrumentos para la recogida de datos fueron la observación participante, las entrevistas, el análisis de documentos, el diario, las grabaciones y las fotografías. Los principales hallazgos refieren que el significado que le asignan los estudiantes a la competencia investigativa se asocia con un proceso, un producto y con un desempeño; se relaciona con una práctica compleja e intencionada, que requiere de un dominio entre la teoría, la práctica y la metodología de la investigación, considerada como un compromiso que se asume al enfrentar la práctica profesional.

Palabras clave: formación inicial de profesores, competencia profesional, investigación educativa.

Introducción

En este artículo se presentan algunos de los significados que tiene para los estudiantes normalistas la competencia profesional que hace referencia a la IE y cómo es que la asumen en su vida profesional, considerando que en las competencias "la formación se vincula al ejercicio profesional y trata de dotar de herramientas que resulten útiles para resolver los problemas que surjan en el ámbito profesional"; el manejo del significado se relaciona a la forma de pensar y actuar una vez que se tenga que hacer IE.




Las necesidades que dan surgimiento a esta investigación, se desprenden del uso polisémico que se encontró al cuestionar a un grupo de estudiantes del 7º semestre lo que significa la competencia profesional vinculada a la IE y la manera en que ésta se va desarrollando; a través de este abanico de respuestas, se percibe la necesidad de profundizar en este objeto de estudio y analizar las implicaciones que tiene este significado al momento en que los estudiantes utilicen los recursos de la IE.

Ante este panorama y considerando la pregunta central: ¿Qué significado e implicaciones tiene la competencia profesional que involucra a la IE? Se desprenden una serie de cuestionamientos que guían la búsqueda de información: ¿Qué significa la IE? ¿Qué se entiende por recursos de IE? ¿Qué implicaciones tiene el uso de los recursos de IE en la práctica docente?

Los objetivos del presente artículo se centran en: explorar el significado y las implicaciones que tiene para los estudiantes normalistas la competencia profesional que aborda la IE y describir la situación de la IE, a partir del significado que los estudiantes le asignan a ésta.

Planteamiento metodológico

El modo epistémico que guio la investigación fue el siguiente: por el modo de mirar la realidad, el estudio es holístico; por la forma de tratar la teoría, es inductivo; por la forma de tratar los datos, es interpretativo; por la forma de tratar el lenguaje, es como mensaje y, por la relación que se entabla entre los investigadores e investigados, la relación es entre sujeto-sujeto.




El objetivo se centró en comprender el significado que le asignan los estudiantes a la IE, además de constatar en la práctica las implicaciones que ésta tiene, para formar un todo. La realidad del estado que guarda el desarrollo de la competencia, se fue estudiando a partir del análisis detallado de sus elementos y la interacción que se producía entre los estudiantes y el contexto de la práctica, para llegar, mediante un proceso de síntesis, a la búsqueda de significados y de la toma de decisiones que se requiere en la situación que se estudia.

El tipo de caso que se desarrolló fue único, de carácter crítico; inclusivo, se consideraron varias unidades de análisis.

Para seleccionar el caso se consideraron los siguientes criterios: fue de fácil acceso, se dio una mezcla de proceso, programas, personas, interacciones y estructuras relacionadas con las cuestiones de la investigación, hay buena relación con los informantes, se pudo desarrollar durante todo el ciclo escolar y se aseguró la calidad y credibilidad del estudio.

El muestreo teórico, tal como lo define Glaser y Strauss, 1967 (Rodríguez, et al. 1999) “es un proceso de recogida de datos para generar teoría a partir de que el analista a un tiempo recoge, codifica y analiza sus datos y decide qué nuevos datos debe recoger y dónde debe encontrarlos, en orden a desarrollar una teoría emergente”.

El producto final del estudio de caso fue una descripción del objeto de estudio, donde se utilizaron las técnicas narrativas para describir, producir imágenes y analizar las situaciones. (Rodríguez, et al. 1999).



Las técnicas e instrumentos para la recogida de datos fueron: observación participante, implicó una inmersión en la vida y la cultura del objeto de estudio; las entrevistas abiertas, estructuradas y semiestructuradas, permitieron develar lo que no se puede observar tan directamente; el análisis de documentos, utilizado como técnica complementaria a los datos y las informaciones que se recogen de otros instrumentos de carácter cualitativo; el diario, utilizado como técnica donde se plasmaron observaciones, sensaciones, reacciones, sentimientos, reflexiones, interpretaciones, entre otros; grabaciones y fotografías, utilizadas para recopilar información relevante para enriquecer el análisis y los resultados de la investigación.

Para el análisis de la información, se identificaron las dimensiones, se codificaron los datos a través de la simplificación, el resumen y el ordenamiento de la información; se definieron las categorías de análisis; se sintetizaron y agruparon los datos; finalmente, se llegó a la interpretación de los significados.

La validación de los datos se pudo llevar a cabo a través de la saturación y la triangulación; en la primera ya no se encuentran datos adicionales para desarrollar el contenido de una categoría y en la segunda se dio una combinación dentro del estudio de distintos métodos de recolección de información: observación participante, entrevistas individuales, entrevistas grupales y análisis de documentos.

El caso se integró por 11 estudiantes, lo que corresponde a un 10.6% de la población que cursaron el último año de la carrera docente.


Marco conceptual de referencia

Investigar es “una forma sistemática y técnica de pensar que emplea instrumentos y procedimientos especiales con miras a la resolución de problemas o adquisición de nuevos conocimientos. Es el proceso formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo el método científico del análisis, es decir, un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico, que permite describir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes, en cualquier campo del conocimiento humano” (Gallo, 2000).

Investigación educativa. Stenhouse (en Rudduck y Hopkins, 2004) “expresa que la investigación es el único medio que un docente debe retomar para lograr una transformación en su práctica educativa, viendo además recompensada su habilidad crítica y reflexiva”.

Competencias profesionales “expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales”. (SEP, 2012).

Recursos de la IE constituyen un sistema complejo que debe conocerse, asimilarse, entenderse y aprovecharse de manera expedita, libre y eficiente por parte del investigador; se requieren de recursos humanos, documentos en general y escritos en particular, infraestructura, técnicas de recuperación y procesamiento de la información, financieros, entre otros; la finalidad es la obtención de información acerca del objeto de investigación y del problema que se investiga; los




recursos y el método son directos, a través de ellos se recupera la información requerida para explicar un problema y para procesar la información. (Carvajal, 2013).

Investigación y docencia. Un buen maestro se identifica también como un buen investigador y un buen investigador Martínez (Ibarrola, 1986) lo caracteriza como aquella persona que realiza “análisis y proposición de soluciones a problemas propios”, contribuye “al conocimiento universal”, desarrolla una actitud racional para analizar el presente y para influir en el futuro”, “tiene dominio de las formas universales de pensamiento”, “niveles elevados de análisis y la posesión de métodos objetivos para resolver desaciertos.”

Análisis de resultados

Significado de la competencia profesional centrada en la IE:

Para los estudiantes normalistas significa: un proceso paulatino; afirman que “se va desarrollando poco a poco al utilizar los recursos de la IE para enriquecer y mejorar la práctica docente, cuando utilizan los medios tecnológicos y fuentes de información; al analizar y aplicar recursos provenientes de la IE para profundizar en el conocimiento de los alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo; cuando elaboran documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus investigaciones; al integrar conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que les permiten resolver problemas o diversas situaciones que se presentan en la práctica docente; al reflexionar de manera permanente sobre las experiencias que se obtienen en la práctica y ver la manera de eficientarlas.



La competencia como producto. En el último año de la carrera, se solicita a los estudiantes normalistas realizar un ejercicio investigativo sistemático, a través de la elaboración de un informe, un portafolio o una tesis; con esto los estudiantes deben demostrar las competencias genéricas y profesionales alcanzadas durante su formación previa, este documento es el que los estudiantes consideran como una evidencia de una investigación propiamente dicha.


La competencia como desempeño. Los estudiantes reconocen que sus saberes teóricos y metodológicos son frágiles, por lo que sería muy arriesgado afirmar que son competentes para hacer IE; se cubre una parte de lo que se requiere para hacer investigación, pero quedan muchos huecos que hacen que se alejen de las pretensiones de incursionar científicamente en la tarea de investigar.

Significado que le asignan los estudiantes normalistas a la IE:

Como ciencia, misma que puede dar respuesta a los problemas de la realidad compleja que se vive en el entorno educativo, adoptando una postura crítica y reflexiva a partir de la observación de la realidad, para lograr transformaciones haciendo IE científicamente y siguiendo el rigor metodológico de los diferentes paradigmas de investigación.

Como búsqueda sistemática, metódica y documentada; la ven más como actividad cotidiana que debe realizar todo docente a partir de la multiplicidad de problemas que se presentan en el aula, a los cuales hay que dar soluciones.

Como un medio para transformar la práctica, utilizándola de manera informada, sistemática y metódica, se logra innovar en el campo de la docencia.



Como un objeto de estudio complejo que requiere desencadenar una serie de aprendizajes para poderla llevar a cabo.

Como un medio para buscar el conocimiento preciso sobre la educación y resolver problemas que se presentan en la práctica.


Algunos la consideran en términos más filosóficos, como la búsqueda de la verdad y el conocimiento que guía cada una de sus acciones.

IE como una forma de acercarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje, convirtiendo el aula en un espacio de aprendizaje, el quehacer cotidiano lo convierte en un objeto de reflexión, investigación, acción y sistematización, utilizando herramientas propias de la IE para entender los procesos educativos y tomar decisiones profesionales.

El significado de los recursos dentro de la IE:

Los medios tecnológicos y las fuentes de información son herramientas que permiten enriquecer la práctica educativa; se tiene acceso a la información a través de su uso y de la capacidad para utilizar e incorporarlas en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Se logra la interacción con otros estudiantes e investigadores a través de redes y otros espacios de comunicación, de diálogo e intercambio.

La aplicación de resultados de investigación la asocian con la lectura de reportes de investigación, lleva a los estudiantes a comprender, desde la mirada y el contexto de otros, la forma en que construyen y aplican conocimientos a través de la IE.




En la elaboración de documentos de difusión y divulgación los resultados que se obtienen de las experiencias investigativas consideran que hay que exponerlos en forma escrita y oral, a través de la elaboración de artículos y libros para difundir los hallazgos más importantes y exponerlos ante diferentes audiencias para someterlos a la crítica y a la discusión.

Implicaciones de la IE en los desempeños docentes:

Para todos los estudiantes la investigación no está separada de la docencia, lo que se analiza teóricamente guía las decisiones que se tomen en el proceso de aprendizaje de los niños, considerando las condiciones del contexto; a su vez, lo que sucede en la práctica hay que observarlo, problematizarlo, investigar en fuentes, en pocas palabras, hay que hacer investigación para comprender la práctica e innovar.

El utilizar estrategias centradas en el aprendizaje tales como: aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en casos de enseñanza, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje en el servicio, aprendizaje colaborativo, detección y análisis de incidentes críticos, entre otros, permitió un acercamiento cotidiano a la investigación educativa.

En dos de los cursos refieren que se les pidió elaborar proyectos de investigación, uno psicopedagógico y en el otro sociopedagógico; consideran que fue una gran oportunidad para irse adentrando en la IE de manera metódica, pues el programa es muy específico en lo que deben hacer; comentan que fue difícil, pues había muchos términos que no comprendían y que había que investigar; sin duda los recursos investigativos que utilizaron fueron de gran valor para



adentrarse al mundo de la investigación. Se les pidió que elaboraran los proyectos, que los implementaran en las aulas e hicieran el informe correspondiente; afirman que en lo que se quedaron muy cortos fue en el análisis de la información y en la elaboración del informe correspondiente; en la institución se brindó la oportunidad para socializar los resultados, aunque fueron muy pocos los compañeros que presentaron los resultados de sus proyectos.


Reconocen que les ha ayudado a planificar, desarrollar y evaluar la práctica educativa; les ha proporcionado información fiable, válida y conocimientos precisos sobre un problema en particular con el propósito de tomar decisiones informadas y, cuando la han llevado a cabo de manera rigurosa, ha sido una fuente de conocimientos que impacta directamente en la forma de pensar y actuar.

Conclusiones

La IE ha sido tema de diversos especialistas; el énfasis lo han puesto en los aportes que ésta ha tenido en los diferentes campos de la educación, los estudios relativos a la formación de investigadores desde las Escuelas Normales son relativamente nuevos, se dan a partir de la reforma a los Planes de Estudio de la Educación Normal de 1984.

La investigación educativa es una acción necesaria que todo docente debe realizar siguiendo una metodología específica; sin embargo, se encuentra condicionada por el mismo Plan de Estudios, por los recursos personales que posee cada estudiante y por quienes se encargan de atender los programas.

La IE, como competencia, se debe reflejar en el desempeño de los estudiantes en las actividades propias de su profesión; sin embargo, en su



práctica profesional se aprecia más la parte didáctica que la propia investigación; aunado a ello, se plantea el uso de la metodología de la investigación científica; los estudiantes, si bien, utilizan algunos recursos de la IE, un punto muy débil es la aplicación de la metodología de la investigación.

Los estudiantes son usuarios permanentes de las TIC, sin embargo, es poco el uso que hacen de ellas para eficientar el proceso investigativo; se limitan a realizar búsquedas de diversos materiales bibliográficos; es necesario incursionar en interacciones con otros grupos de investigadores mediante la tecnología.

La realidad de las escuelas primarias no se separa de la investigación; la formación académica determina el proceso de investigación que sigue cada uno de los estudiantes, dependiendo de las circunstancias específicas mediadas por sus aprendizajes.

La gama de recursos de la investigación se extiende a los elementos epistémicos, ontológicos, filosóficos, teóricos, metodológicos, técnicos, instrumentales, por lo que las exigencias para llevar a cabo una práctica científica se multiplican; en el tránsito por la Escuela Normal, se trabaja con parte de estos recursos.

Referencias

Carvajal, L. (2013). *Los recursos en la Investigación científica y sus clases*.

Disponible en: <http://www.lizardo-carvajal.com/los-recursos-en-la-investigacion-cientifica-y-sus-clases/>

De la O Toscano, C. M. (2005). *El estudio de casos*. En López, L. N. et al. La Investigación Cualitativa. Nuevas formas de investigación en el ámbito universitario. Colombia. AL.

Delgado, de C. F. (2002). *La investigación educativa, su concepción y su práctica*. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión. Venezuela. Educare, vol. 5, núm. 16, enero-marzo, 2002, pp. 405-412. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601605>


Gallo, R. (2000). *Diccionario de la Ciencia y la Tecnología*. México. Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://www.jmcprl.net/PUBLICACIONES/F25/DICCIENCIAyTEC.pdf>

Martínez, R. F. (s/f). *La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano*. Disponible en: http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20013%201996%20La%20I%20en%20Mexico%20y%20AL-De%20Landsheere.pdf

McMillan, J. H. Y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Pearson. Disponible en: http://des.for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H.__Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf

Rodríguez G. G. et al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España. Aljibe.

Rudduck, J. y Hopkins, D. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. España.



SEP. (2012). Acuerdo 649. *Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México. Poder Ejecutivo. SEP.

Implementación de la Zona de Desarrollo Próximo para alentar la investigación educativa.

Luis Carlos Cuahonte Badillo

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
cuahontebadillo@gmail.com

Gladys Hernández Romero

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
gladiolita6@hotmail.com

Blanca Lilia Ramos González

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
azulblanca24@hotmail.com


Resumen

El propósito de esta investigación es demostrar, que la implementación del concepto que Vigotsky denominó zona de desarrollo próximo, generó en los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), descubrir su capacidad natural para desarrollar investigación educativa. Se diseñó un cuestionario el cual se aplicó a 27 estudiantes, de los cuales el 78% fueron mujeres y el 22% hombres, que cursaban el 8º ciclo escolar. La investigación se sustentó en el paradigma cuantitativo, de tipo experimental. Teóricamente la investigación se fundamentó en los postulados que Vigotsky desarrolló sobre la zona de desarrollo próximo, quien considera que desarrollo y aprendizaje están estrechamente ligados y para establecer la relación entre estas dos dimensiones, menciona que es necesario determinar dos niveles de desarrollo: el primero corresponde al conocimiento que de forma directa recibe el sujeto, influenciado por su entorno sociocultural y el segundo al conocimiento potencial, el cual es alcanzado por el sujeto bajo la dirección y la ayuda de un experto. La diferencia entre esos dos niveles es lo que Vigotsky denominó zona de desarrollo próximo (ZDP). En la fase final se concluye que si los docentes le brinda a sus estudiantes un acompañamiento personalizado, aportándoles la información que requieran para estructurar adecuadamente la investigando, estos la concluirán satisfactoriamente y así abrir la posibilidad de que esa investigación sea utilizada para que se titulen bajo la modalidad de tesis.

Palabras clave: Zona de desarrollo próximo, investigación educativa, docentes, estudiantes, tesis.

Introducción


El Modelo Educativo de Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) (2006), está fundamentado en la concepción pedagógica constructivista y humanista del aprendizaje, la cual privilegia una formación que pone al estudiante



en el centro de atención del proceso académico, dejando de lado la concepción tradicional del estudiante como receptor de conocimientos y de información.

El aprendizaje entendido desde la perspectiva constructivista se basa en la premisa de que el conocimiento no es algo que pueda transferirse de una persona a otra, sino que se construye por el propio individuo. Cuando el docente sustenta su enseñanza en la exposición, impone su propia estructura a los estudiantes y les priva de la oportunidad de generar el conocimiento y la comprensión por ellos mismos. En el aprendizaje centrado en el estudiante, el docente más que transmisor del conocimiento pasa a ser un facilitador del mismo, un generador de ambientes donde el aprendizaje es el valor central y el corazón de toda actividad.

El principio de aprendizaje constructivista cambia la perspectiva tradicional acerca de cómo aprende un estudiante. El objetivo esencial en este esquema es la construcción de significados por parte del estudiante a través de dos tipos de experiencias: el descubrimiento, la comprensión y la aplicación del conocimiento a situaciones o problemas, y la interacción con los demás, donde, por medio de distintos procesos comunicativos, el estudiante comparte el conocimiento adquirido lo profundiza, domina y perfecciona. El otro principio es el aprendizaje experiencial, según el cual, todos aprendemos de nuestras propias experiencias y de la reflexión sobre las mismas para la mejora. El aprendizaje experiencial influye en el estudiante de dos maneras: mejora su estructura cognitiva y modifica actitudes, valores, percepciones y patrones de conducta. Estos elementos de la persona están siempre presentes e interconectados.




El dejar de lado la concepción tradicional del estudiante como receptor de conocimientos y de información, así como favorecer la concepción del docente facilitador del conocimiento, son los ejes centrales del presente trabajo, por tal razón se ha recurrido a los postulados del concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), del psicólogo ruso Lev Semyonovich Vygotsky, porque hace referencia a la distancia que hay entre las actividades que puede realizar un “aprendiz” (estudiante) sin ayuda y las actividades que puede realizar el “aprendiz” bajo la guía de un “experto” (docente).

Para lograr generar en los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación el interés hacia la práctica de la investigación, se ha considerado pertinente implementar una estrategia de acompañamiento personalizado, aplicando los principios de la ZDP.

Método

La investigación se llevó a cabo en la UJAT, específicamente en la Licenciatura de Ciencias de la Educación. La población a la que se aplicó el instrumento de investigación ascendió a 27 estudiantes, de los cuales el 78% fueron mujeres y el 22% hombres, inscritos en el grupo 8º “D” del ciclo escolar agosto 2016- enero 2017 y que cursaban la asignatura de Investigación Educativa con Énfasis en el Desarrollo de la Investigación.

El instrumento de investigación utilizado fue un cuestionario integrado por 7 ítems con preguntas cerradas y abiertas.



Se utilizó una metodología cuantitativa, de tipo exploratorio-descriptivo, utilizándose el programa de Excell de Microsoft para la recopilación de la información, en donde se utiliza la frecuencia para los resultados de los mismos.


El cuestionario se centró en preguntar a los estudiantes si se había dado cumplimiento o no a los objetivos de cada una de las asignaturas que integran la línea curricular de Investigación Educativa del plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la UJAT.

Resultados

La licenciatura en Ciencias de la Educación de la UJAT contempla en su plan de estudios (2010), la línea curricular de Investigación Educativa cuya intención es... “proporcionar los elementos teóricos metodológicos que contribuyan a la conformación progresiva de un perfil de investigador socioeducativo, con la intencionalidad de superar el fraccionamiento epistemológico de la investigación y contribuir al desarrollo de visiones más integrales para acceder al estudio de fenómenos educativos”.

En la práctica dicha intención no se cumple ya que no se ha conformado ese “perfil de investigador socioeducativo”, siendo la causa principal de esa problemática el que los docente, no cumplen con los objetivos establecidos en cada una de las asignaturas.

Con el fin de contribuir a crear un entorno favorable para el desarrollo de la investigación educativa, es que se ha recurrido al concepto de la ZDP creado por Vigotsky, que es un concepto de suma importancia para la educación en todos los



niveles de enseñanza y se refiere a la distancia que existe entre el desarrollo psíquico actual del sujeto y su desarrollo potencial. Por esta razón


Las ciencias de la educación han asumido algunos de los postulados del enfoque histórico-cultural, por ejemplo, se opina que para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea desarrollado y promueva el cambio educativo es necesario basarse en el soporte teórico del enfoque histórico-cultural y sobre todo en el de ZDP (Addine, 2004).

Ehuletche y Santángelo (sf), consideran que el concepto de ZDP es importante para explicar los progresos en la construcción del conocimiento que las personas van realizando a partir de las interacciones con otras personas que poseen mayor experiencia. Específicamente, hacen referencia al concepto de andamiaje, como cesión y traspaso progresivo del control y la responsabilidad.

La aplicación del instrumento de investigación determinó que un 35% contestó que si se da cumplimiento a los objetivos y el 65% restante contestó que no se cumplieron. (Ver tabla1).

Ante esos resultados, un grupo de docentes se dio a la tarea de crear un grupo el cual se integró con 27 estudiantes, a los cuales se le brindó una plática introductoria sobre los alcances de los principios de la ZDP, a fin de que estuvieran convencidos de los beneficios de aplicar esos principios, en los trabajos de investigación que venían desarrollando.

Posteriormente el grupo de docentes se unieron para estructurar un plan de acción, teniendo como objetivo, demostrar que aplicando esa estrategia se




mejoraría la atención de los estudiantes en el proceso de construcción, desarrollo y conclusión de sus investigaciones.

En la primera fase de los trabajos se procedió a calendarizar (Ver figura 1), las asesorías personalizadas de los estudiantes. El personalizar las asesorías ha tenido el propósito de que los estudiantes asuman una actitud responsable ante los retos que les está imponiendo el desarrollar sus investigaciones, además para que reconocieran que la comunicación cara a cara con sus docentes, les facilitaría dar a conocer abiertamente los objetivos de sus investigaciones, plantear sus dudas y solicitar apoyo de información para reforzar algún planteamiento que aún no tenían bien establecido.

A los estudiantes se les señalaba, muy claramente, que las sugerencias que el docente hiciera a sus investigaciones eran eso “sugerencias” y por lo tanto estaban en plena libertad de considerarlas u optar por lo que ellos considerarán más conveniente para continuar con su investigación.

El aprendizaje significativo, desde la perspectiva de Vygotsky, se fundamenta en la actividad social, en la experiencia externa compartida, en la acción como algo inseparable, de ahí que le preocupe más el sentido de las palabras que su significado, porque el sentido incorpora el significado de la representación y el significado de la actividad conjuntamente y recuperar la conexión de la mente con el mundo (Pozo 1996).

En el desarrollo de las investigaciones, se aplica el anterior principio de Vigotsky, ya que se cuidó que los temas de investigación fueran producto de la observación del contexto de los estudiantes, a fin de hacerlo significativo. Los




avances que iban mostrando los estudiantes en sus investigaciones, se fueron integrando en un portafolio de evidencias (Ver figura 2) y al final del proceso experimental, cada estudiante entregara un CD con el avance de sus investigaciones, (Ver figura3).

Los resultados de la experiencia realizada para incrementar la investigación educativa, aplicando el concepto de ZDP, se han considerado satisfactorios, ya que aproximadamente el 60% de las investigaciones se concluyeron, destacando que de ese total, 7 fueron de estudiantes que están en la fase final de sus estudios profesionales y que han decidido utilizar su investigación para titularse bajo la modalidad de tesis, cumpliéndose así uno de los objetivos de la investigación. Si bien el 40% restante de las investigaciones no se concluyeron, los estudiantes se han comprometido a hacerlo ya que están interesados en titularse por la modalidad de tesis.

Conclusiones

Romper con los esquemas tradicionales de enseñanza, es una tarea que debe ser emprendida por las autoridades académicas y la comunidad docente de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la UJAT, ya que no es posible que se siga una línea discursiva alejada de la realidad, en el Plan de desarrollo Institucional 2016-2020, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) se hace referencia a lo siguiente: “...se ha conferido a las instituciones de educación superior la responsabilidad de atender las necesidades existentes mediante la investigación, dado que la prosperidad de una sociedad del conocimiento está ligada al desarrollo científico y tecnológico” y si se suma a este



discurso la intención de la línea curricular de investigación educativa, del plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Educación que manifiesta ... “proporcionar los elementos teóricos metodológicos que contribuyan a la conformación progresiva de un perfil de investigador socioeducativo, con la intencionalidad de superar el fraccionamiento epistemológico de la investigación y contribuir al desarrollo de visiones más integrales para acceder al estudio de fenómenos educativos”. Es un hecho, corroborado por los resultados de esta investigación que ambos planteamientos están lejos de ser cumplidos, ya que ni se ha puesto a la investigación para atender las necesidades existentes, ni la investigación ha contribuido al estudio de fenómenos educativos.

Esta investigación ha demostrado que si se le brinda al estudiante, un acompañamiento personalizado en la elaboración de sus investigaciones, se abre un espacio de comunicación muy interesante entre estudiante-docente y docente-estudiante, rescatando la antigua versión de la relación maestro-alumno. Esta comunicación cara a cara propiciará generar la confianza suficiente en el estudiante para hacerse escuchar y que el docente reconozca la valía de sus planteamientos, ayudándole a reflexionar sobre las ideas que desea plasmar en sus investigación y sugiriéndoles alternativas para mejorarla, sin que el docente imponga sus ideas.

La zona de desarrollo próximo es una de las muchas opciones existentes en el ámbito educativo, que pueden y deben ser utilizados, para orientar de la mejor forma posible los conocimientos que los estudiantes adquieren y que ellos

deben identificarlos dentro de su entorno personal y social, proporcionándoles un significado que les ayudará a ponerlos en práctica en el momento propicio.

Tablas y figuras

Tabla 1

Cumplimiento e incumplimiento de los objetivos generales de las asignaturas de la línea curricular de Investigación Educativa, del plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Educación.

Asignatura	Objetivo	Si se cumplió	No se cumplió
Epistemología	Comprender y situar las características epistemológicas de la ciencia comparando y contrastando los enfoques y las visiones más importantes desde la filosofía de la ciencia, desde diferentes paradigmas científicos Positivismo, Neopositivismo, Hermenéutica y Teoría Crítica.	30 % (8)	70 % (19)
Estadística descriptiva y diseño de muestreo	Capacitar al alumno en la realización de cálculos estadísticos y tareas de investigación que le permitirán, al término del curso, presentar un trabajo en el que usará algunas de las herramientas tratadas.	19 % (5)	81 % (22)
Investigación Cuantitativa	Introducir al alumno al estudio y análisis de los orígenes, desarrollo y debates que se han generado en torno al paradigma cuantitativo en las ciencias sociales, la discusión de los diferentes diseños y el proceso de construcción de teoría, todo ello con el fin de dotarlo de los elementos epistemológicos y metodológicos que le permitirán llevar a cabo investigaciones desde esta perspectiva.	37% (10)	63 % (17)
Investigación Cualitativa	Formar al estudiante en la perspectiva cualitativa a través de la discusión y análisis de sus fundamentos, sus principales escuelas y recursos metodológicos, que le permitan diseñar una investigación.	30 % (8)	70 % (19)
Seminario de investigación educativa para la titulación	Dar a conocer a los alumnos de la licenciatura en Ciencias de la Educación las diversas modalidades de titulación a las que puede acceder, a fin de que éste tenga diversas alternativas donde pueda aplicar las competencias adquiridas en su	45% (12)	55 % (15)

Investigación educativa con énfasis en la construcción de proyectos de investigación	proceso de enseñanza-aprendizaje. Al finalizar la asignatura el estudiante habrá adquirido los elementos teóricos básicos y las herramientas prácticas necesarias para elaborar un protocolo de investigación; asimismo, construirá su objeto de estudio a partir de la problematización de un fenómeno educativo.	22 % (6)	78% (21)
Investigación educativa con énfasis en el desarrollo de la investigación	Al finalizar la asignatura, el estudiante habrá elaborado el diseño metodológico de su investigación, tomando como referente la problematización del objeto de estudio.	59% (16)	41 % (11)
Promedios totales		35 % (9)	65 % (18)

UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO

DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ASIGNATURA: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON ÉNFASIS EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

_____ APELLIDOS _____ NOMBRE (S)

TELÉFONO CELULAR _____

FIRMA DE ASISTENCIA A ASESORÍAS PERSONALIZADAS

MES	PRIMERA ASESORÍA	SEGUNDA ASESORÍA	TERCERA ASESORÍA	CUARTA ASESORÍA
FEBRERO				
MARZO				
ABRIL				
MAYO				

Figura 1. Formato de calendarización de asesorías personalizadas. Se utiliza para llevar un control de las asistencias de revisión de avances de sus proyectos de investigación.

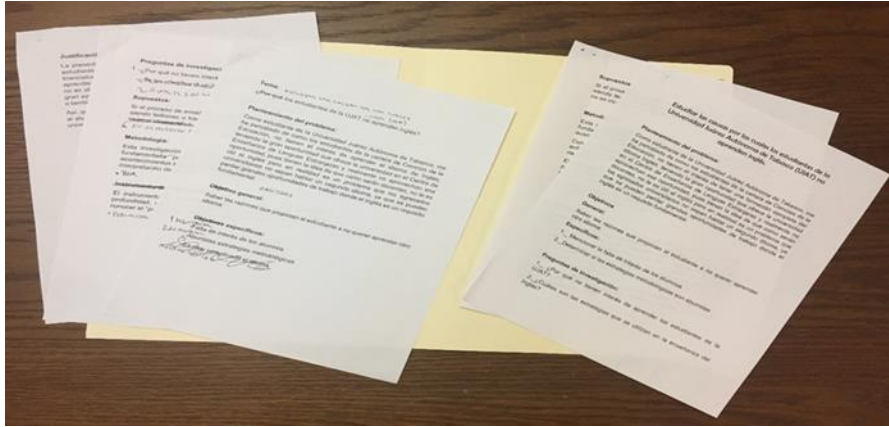


Figura 2. Portafolio de evidencias. Avances que iban mostrando los estudiantes en sus investigaciones, se fueron integrando en un portafolio de evidencias.

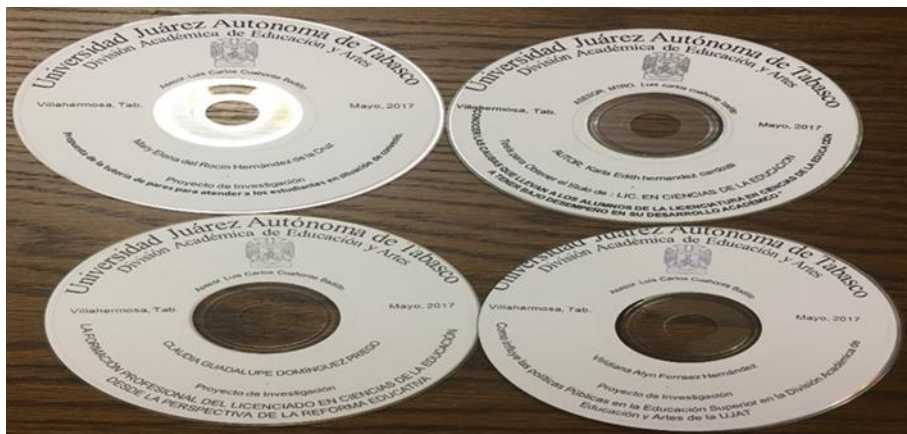


Figura 3. Producto final. CD conteniendo los avances de las investigaciones.


Referencias

Addine, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. Pueblo y Educación. La Habana.

Ehuleche A. y Santángelo H. (s.f.). *El diseño de propuestas pedagógicas en la enseñanza no presencial, con soporte de nuevas tecnologías y redes de comunicación*. Universidad Nacional de Mar de Plata.

Moll, L. (1996). *Vygotsky y la educación*. Ed. Aique. Buenos Aires.

Pozo, J. (1996.). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Eds. Morata. Madrid.



Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2012). *Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016*. Colección Justo Sierra. Villahermosa. Tabasco.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2006). *Modelo Educativo*. Colección Justo Sierra. Villahermosa. México.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2016). *1er. Informe de Actividades*. Colección Justo Sierra. Villahermosa. México

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020*. Colección Justo Sierra. Villahermosa. México.

Diagnóstico de la Investigación Educativa en el Instituto Politécnico Nacional (2002-2016)

Esperanza Lozoya Meza

Instituto Politécnico Nacional.

Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales

perylzoya@gmail.com


Resumen

¿Hacia dónde va la Investigación Educativa en el Instituto Politécnico Nacional?, es una pregunta que me hice para poder desarrollar la presente ponencia, que pretende formar parte de una investigación más amplia que se está llevando a cabo a nivel nacional sobre el estado de conocimiento de la Investigación Educativa en México (2002-2016) coordinada por la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Por estado de conocimiento se entiende: el desarrollo de una investigación que incluye un análisis sistemático, la valoración y la producción del conocimiento generado en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción. El estudio describe la situación en la que se encuentra actualmente la investigación educativa y la formación de sus investigadores en el Instituto Politécnico Nacional a partir del 2002 para ello se presenta de manera general algunos antecedentes, políticas de apoyo y financiamiento; políticas de comunicación; formación de sus investigadores educativos; redes de investigación; actores de la investigación educativa; producción y productos en vías para la presentación del próximo Estado de Conocimiento que se llevará a cabo en el XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Palabras clave: 1) Investigación Educativa; 2) Formación de investigadores en investigación educativa; 3) Formación de docentes-investigadores educativos; 4) Instituto Politécnico Nacional.

Introducción

En el Instituto Politécnico Nacional (IPN), las tareas sustantivas son la docencia, extensión y difusión y desde luego la investigación las cuales son realizadas por los profesores adscritos a las diversas Escuelas, Centros y Unidades en sus tres niveles educativos medio superior, superior y posgrado.




De acuerdo a los datos presentados en “El Informe Anual de Actividades 2016” y la “Estadística de las variables del proceso de autoevaluación del IPN enero-septiembre 2016”, el IPN cuenta con 16,947 profesores. De esos docentes 10,413 son hombres y 6,534 mujeres, el 34.28% ha realizado estudios de posgrado (especialidad, maestría y/o doctorado), el 60.74% tiene formación profesional y el 4.98% posee estudios de bachillerato, nivel técnico superior o similares. De esos 16,947 profesores aproximadamente el 2% realizan investigación educativa en las tres áreas del conocimiento que son: ciencias físico matemáticas (CFM); ciencias médico biológicas (CMB) y ciencias sociales y administrativas (CSA).

Los actores que participan en proyectos de investigación educativa en el Instituto son el 49% hombres y el 51% mujeres y en su mayoría son profesores que están principalmente frente a grupo y sus perfiles son, entre otros, ingenieros, arquitectos, contadores, médicos, físicos, matemáticos, sociólogos, economistas y psicólogos... La edad que promedia es entre los 50 y 60 años.

Para llevar a cabo esta investigación se hicieron las siguientes preguntas: ¿Cuál es la situación actual en la que se encuentra la investigación educativa en el IPN?; ¿Cuáles son las políticas de apoyo y el financiamiento que se le otorga?; ¿Cuáles son las condiciones institucionales en las que se desarrolla?; ¿En qué áreas publican principalmente los profesores- investigadores?; ¿En dónde se han formado?; ¿Existen redes de apoyo a la investigación educativa en el IPN?

Estas y otras preguntas son las que fueron guiando la investigación con el objetivo de describir la situación actual que guarda la investigación educativa y la



formación de sus investigadores en el IPN. Para desarrollar esta investigación se analizaron libros, artículos, páginas web y diversos documentos, el método es el deductivo, que va de lo general a lo particular.

Desarrollo

Para llevar a cabo las actividades, los docentes del Instituto Politécnico Nacional (IPN), cuentan con varias formas de apoyo, menciona el Informe Anual (2015-2016), en particular de sus investigadores. Los apoyos que reciben los docentes que realizan investigación versan desde una serie de becas, que se van incrementando a través de las actividades desarrolladas en los diversos proyectos de investigación, hasta apoyos aislados que pueden solicitar de manera personal. Entre los que cabe destacar: Apoyos Económicos para la Asistencia a Eventos (Foros, Jornadas, Congresos, Simposios, Mesas Redondas, Coloquios y otros similares). Asimismo, existen apoyos para Publicación; Estancias de Investigación formalizadas, entre otros.

En el 2016 el Instituto otorgó un total de 4,067 becas y estímulos a docentes. Los investigadores beneficiarios en el programa de Estímulo al Desempeño de los Investigadores (EDI) son 944; Becas de Exclusividad 1,558; se dieron 130 licencias con goce de sueldo y 1,435 académicos fueron beneficiados con el Programa de Estímulo al Desempeño Docente. Sin embargo, de estos apoyos, no se ha podido detectar cuántos pertenecen al campo de la investigación educativa, de cualquier forma, se consideró relevante presentar la Tabla 1.

Las condiciones institucionales que prevalecen en el Instituto para la realización de la Investigación Educativa en cuanto a la aprobación de proyectos y

apoyo presupuestal, ésta es coordinada desde la Dirección de Investigación dependiente de la Secretaría de Investigación y Posgrado (SIP) que es la entidad encargada de coordinar, implementar, promover, supervisar y difundir las actividades de investigación científica y tecnológica desarrolladas en el Instituto. Esta tarea la realiza con base en las líneas estratégicas que están de acuerdo con la Política Nacional de Ciencia y Tecnología, sin menoscabo de la libertad de investigación. Las áreas en donde se han venido registrando los proyectos de investigación se muestran en la tabla 2.

Tabla 1. Becas y Estímulos a Docentes


TIPO DE APOYO	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
LGS	156	168	210	370	338	301	298	284	224	224	217	171	130
EDI	351	472	574	665	765	801	800	840	856	856	889	964	944
Exclusividad	1135	1173	1297	1380	1500	1567	1,571	1,686	1,719	1,719	1,768	1,653	1,558
EDD	1335	1304	1247	1304	1287	1261	1,209	1,245	1,373	1,373	1,432	1,406	1,435
Total	3048	3195	3402	3785	3952	3986	3,916	4,063	4,174	4,174	4,309	4,197	4,067

Fuente: Informes Anuales de Actividades del IPN. (2011 - 2016). LGS: Licencias con Goce de Sueldo EDI: Estímulo al Desempeño de Investigadores; EDD: Estímulo al Desempeño Docente

Tabla 2. Evolución de Áreas. Registro de Proyectos en la SIP

2002-2009	2010	2011 – 2015	2016 a la fecha	Perspectiva de Género
Ingeniería y Tecnología	Ingeniería y Tecnología	Ingeniería y Tecnología	Ingeniería y Tecnología	
Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	
Ciencias Médicas	Ciencias Médicas	Ciencias Médicas	Ciencias Médicas	
Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	
Ciencias Agrícolas	Ciencias Agrícolas	Ciencias Agrícolas	Ciencias Agrícolas	
Humanidades (Educación)	Humanidades	Humanidades	Humanidades	
	Educación	Educación	Educación	
		Perspectiva de Género*		


Fuente: Lozoya Meza (2017), a partir de las convocatorias emitidas por la SIP 2002-2016. * En el 2011 se incorpora la línea de "Perspectiva de Género" como eje transversal. A partir del 2016 a todas las áreas se les recomienda introducir la temática de perspectiva de género.



Los lineamientos que los docentes deben seguir para el registro oficial de sus proyectos de investigación son de acuerdo a tres convocatorias anuales que son emitidas en el mes de noviembre para el caso de los Proyectos Multidisciplinarios y Transdisciplinarios de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico y para los Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico o en el Programa Especial de Consolidación y Formación de Grupos de Investigación la convocatoria se emite entre diciembre y enero.

Algunos docentes se interesan por presentar “Proyectos Multidisciplinarios” que tienen por objetivo integrar grupos multidisciplinarios para promover colaboración entre investigadores del instituto de diferentes unidades y consolidar la planta de investigadores jóvenes y las modalidades que presentan son: a) Investigación científica básica, aplicada, socio-económica, humanística, educativa y de perspectiva de género y b) Proyectos de desarrollo tecnológico. El presupuesto que se asigna es de máximo \$1,000,000.00 en el periodo de duración del proyecto, Además se les puede otorgar un apoyo suplementario de hasta \$250,000.00 cuando así lo solicitan.

Respecto a los Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico o en el Programa Especial de Consolidación y Formación de Grupos de Investigación se realizan con el fin de formar profesionales e investigadores en los diversos campos de la ciencia y la tecnología, de acuerdo con los requerimientos del desarrollo económico, político y social del país. El monto del presupuesto asignado podrá ascender como máximo a \$100,000.00 pesos. En



este tipo de proyectos es en donde la mayoría de los interesados registran sus protocolos de investigación educativa.

Para todos los casos, los proyectos deben ser dirigidos por investigadores destacados preferentemente miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Avalados por la Academia o por el Colegio de Profesores de Posgrado y presentados oficialmente por el director de la unidad. Son evaluados técnicamente y se aceptan con base en la productividad del investigador. Tienen que incluir como participantes un máximo de cuatro profesores con al menos 20 hrs. de nombramiento en calidad de participantes y alumnos del Instituto y considerar la realización de tesis.

Los protocolos que se registran en el área educativa, son evaluados por la Coordinación del Centro de Formación e Innovación Educativa (CGFIE), lugar donde invitan a investigadores educativos tanto internos como externos para que les apoyen en el proceso de dictaminación. Una vez que son evaluados, la Secretaría de Investigación y Posgrado autoriza la asignación de presupuesto, tomando en cuenta la evaluación y la ficha de productividad que el investigador presenta anualmente para su valoración.

Por otra parte, cabe mencionar que el total de investigación educativa (IE) que se ha hecho en el Politécnico por nivel se encuentran descritas en la tabla 3.

Sistema Nacional de Investigadores

El número de investigadores del Politécnico registrados en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con proyectos de Investigación Educativa era y sigue siendo sumamente reducido. Como se puede observar en la tabla siguiente,

los investigadores vigentes al 2017 en el IPN son 1,199 de ellos 50 están en área IV y sólo 23 son del área educativa como se presenta en la tabla 4.

Tabla 3. Proyectos de Investigación Educativa Aprobados por Nivel Educativo

Nivel	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
NM Superior	962	1160	1075	1299	1233	1213	1225	1182	1226	55	95	111	116	87	464
Nivel Superior	53	111	40	49	39	44	46	47	34	135	204	308	377	993	984
Nivel Posgrado	36	39	51	102	49	59	50	16	23	430	500	610	604		3,137
Centros de Inv. y Área Central	5	12	12	16	20	19	15	11	8	636	654	534	593	599	3,016
Total General	12	3	3	15	13	13	17	4	5	1256	1453	1563	1690	1679	7,641
Total IE	106	165	106	182	121	135	128	78	70	72	128	145	158	116	619

Fuente: Lozoya, E. (2017) apoyada con datos proporcionados en los Catálogo de Investigación Educativa del Sistema de Administración y de Programas y Proyectos de Investigación (SAPPI), de la División de Operación y Promoción a la Investigación de la Secretaría de Investigación y Posgrado (SIP).

Tabla 4. Miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Área Educativa


	200	201	201	201	201	201	201	201	201
	9	0	1	2	3	4	5	6	7
Total de Investigadores del IPN en el SNI	755	763	771	801	921	102	110	113	119
						7	3	6	9
Área IV. Humanidades y Ciencias de la Conducta	14	14	19	25	-	-	47	47	50
Pedagogía (Educación)	6	6	8	10	-	-	22	24	23

Fuente: Lozoya E. (2017). Apoyada en los datos proporcionados por la División de Apoyo a la Investigación de la Dirección de Investigación de la SIP del IPN y con los datos del archivo histórico del SNI.

Redes de Investigación.

Las redes de investigación y posgrado con las que cuenta el Politécnico, son órganos de asesoría, consulta, apoyo y coordinación creadas con la finalidad de promover la formación de recursos humanos de excelencia académica y profesional, así como la generación de conocimiento científico de frontera y su transformación en aplicaciones útiles a la sociedad.

Actualmente están consolidadas 7 redes y son: Biotecnología; Medio Ambiente; Energía; Salud; Nanociencia y Micro-Nanotecnología; Computación




(una de sus líneas es la Educación virtual y semi-presencial) y la red de Desarrollo Económico también una de sus líneas es la Educación, donde algunos investigadores educativos desarrollan investigación presentada en libros, artículos, conferencias, entre otros.

¿Pero qué ha pasado con el campo de la investigación educativa? La Coordinación General de Formación e Innovación Educativa (CGFIE) del Instituto, es la instancia encargada de la formación docente y han hecho varias actividades al respecto, entre otros, en el 2012 se gestó una Red, llamada de Investigación e Innovación Educativa, cuyo propósito es crear un espacio de reflexión, para debatir y construir de manera colectiva procesos de investigación e innovación educativa.

Para ello realizaron durante el 2012 un Seminario Itinerante de Investigación Educativa (SIIE), al cual convocaron a los Jefes de Departamento de Investigación y Desarrollo Tecnológico del Nivel Medio Superior y de Innovación Educativa del Nivel Superior, para trabajar de manera colegiada en las propuestas de programas de fomento a la investigación educativa de cada unidad, que permita guiar y dar seguimiento a todas aquellas actividades orientadas al fomento de la investigación educativa, actividad que aún continúa.

Asimismo, con los docentes detectados que han hecho investigación de manera sistemática en el campo y miembros del sistema nacional de investigadores a finales del 2016 se empezó a gestar otra red complementaria llamada “Red de Expertos en Investigación Educativa” se han continuado los trabajos en ambos grupos, pero aún no se tiene una Red de investigación



consolidada y registrada oficialmente en la Secretaría de Investigación y Posgrado del campo que nos ocupa, pero está en proceso.

Uso y distribución del conocimiento educativo,

Con el objetivo de identificar el área temática en donde difunden sus investigaciones educativas los profesores del IPN durante el periodo (2012-2016), se analizaron en línea, en memorias electrónicas de congresos y foros, así como en revistas impresas, los trabajos que a continuación se mencionan:

Revista Innovación Educativa.

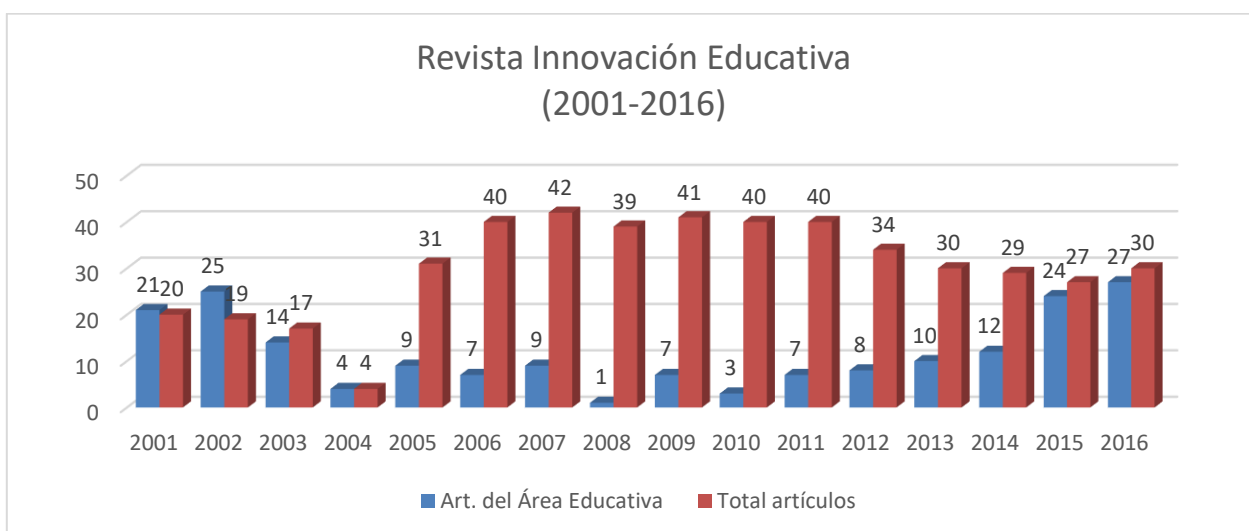
Tiene como propósito difundir trabajos de investigación y divulgación que abarquen la realidad educativa del país y de las naciones latinoamericanas, así como estar a la vanguardia de los conocimientos científicos y tecnológicos para distinguirse como factor en la aplicación de nuevas formas de comunicación. Es una publicación periódica monográfica, cuatrimestral, especializada en investigación educativa, bilingüe, arbitrada e indizada al CONACYT, EBSCO, Educational Research, REDALYC; Latindex-Directorio; Clase; Dialnet; Índice Internacional "Actualidad Iberoamericana"; Rebiun; CREDI de la OEI; IRESIE, entre otros. A cargo de la Secretaría Académica del IPN desde hace más de 15 años y tiene presencia en el ámbito nacional e internacional.

En ella se divulgan artículos con temas relacionados con políticas educativas interculturales y lingüísticas en Latinoamérica, gestión del conocimiento, educación a distancia, innovación y evaluación de la docencia universitaria, etc. Los temas que ahí se difunden son trabajos originales de

investigación, ensayos, informes, reflexiones, experiencias y propuestas sobre temas de relevancia en el ámbito educativo.

Considerando los artículos publicados en esta revista que son 453 en un periodo de 16 años (2001–2016), se destacan aquellos vinculados con el campo educativo que son 161, que corresponde a un 35.54%, como se puede ver a continuación en la Gráfica 1:

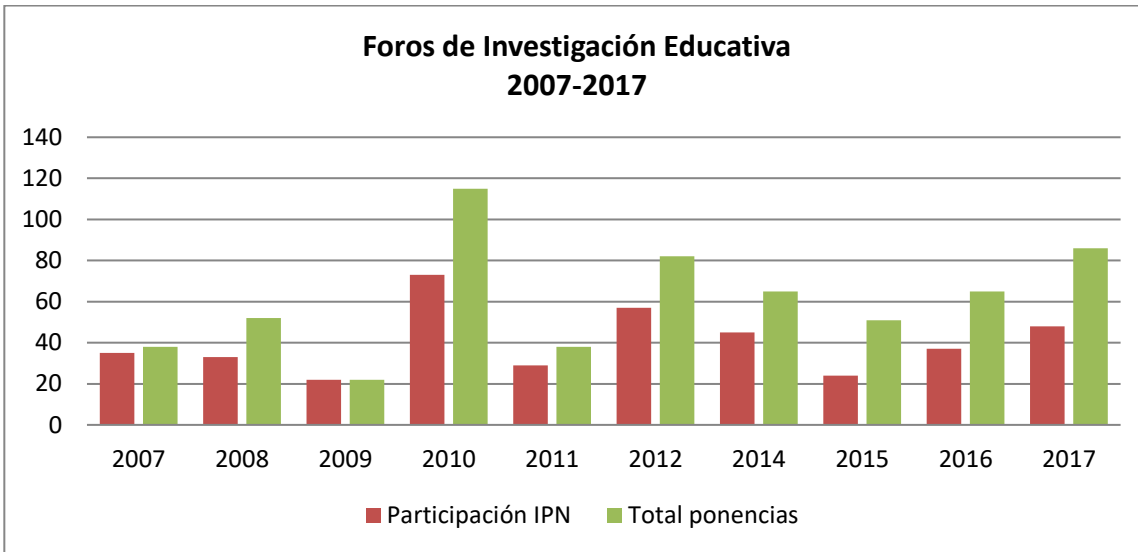
Gráfica 1. Revista Innovación Educativa



Fuente: Lozoya E. (2017). Elaboración propia.

Eventos Académicos

La Coordinación General de Formación e Innovación Educativa (CGFIE), de manera anual ha venido organizando desde el 2006 los Foros de Investigación Educativa (FIE). Respecto al número de ponencias recibidas por los docentes del IPN en este evento son las que a continuación se presentan en la Gráfica 2:



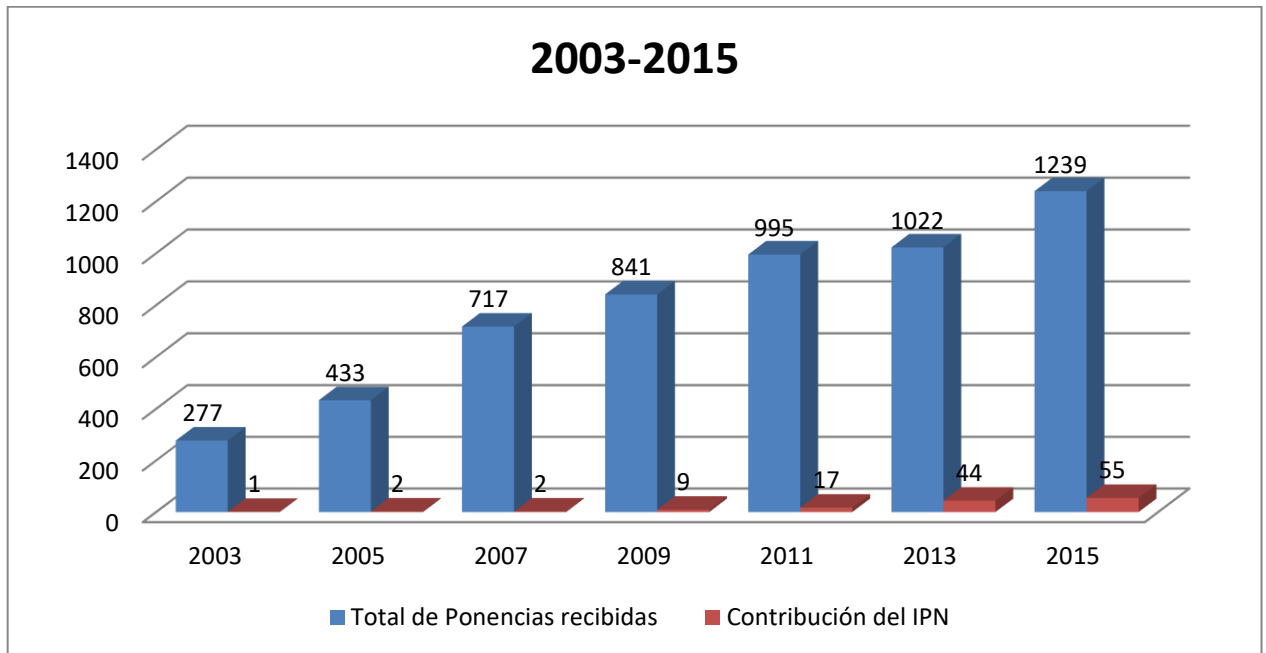
Fuente: Lozoya E. (2017) apoyada en las memorias electrónicas de los Foros de Investigación Educativa (2007-2017) realizados en el CFIE.

Congresos Nacionales de Investigación Educativa del COMIE.

Este es otro espacio donde los profesores del Politécnico han venido presentando ponencias, cabe mencionar que, dentro de éstos, no se contemplan los trabajos desarrollados por los investigadores del CINVESTAV, por ser éste un órgano público descentralizado del IPN con personalidad jurídica y patrimonio propio.

De esta manera, la participación del IPN se ha venido incrementando en cada Congreso como se puede observar en la gráfica 3.

Gráfica 3. Congresos Nacionales de Investigación Educativa



Fuente: Lozoya E. (2017) apoyada en las memorias electrónicas de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (2011-2015) realizados por el COMIE.

Conclusiones

- 1) La Investigación Educativa que se realiza en el IPN son en las 3 áreas del conocimiento: Físico-matemáticas, médico-biológicas y sociales-administrativas en sus tres niveles educativos: medio, superior y posgrado, incluso en los centros y unidades de apoyo.
- 2) A pesar de que se empieza a propiciar el trabajo multidisciplinario que favorece el trabajo colaborativo y en red, todavía hay mucho que hacer en

cuanto a la IE para responder a una de las actividades primordiales del IPN que es la investigación.

- 3) Existe un equilibrio en cuanto al género de los docentes investigadores ya que el 51% son mujeres.
- 4) Aunque los docentes-investigadores realizan investigación de acuerdo a diversos objetivos que procuran alcanzar con base a sus necesidades, se privilegian la investigación básica y la aplicada, siendo esta última la que más se desarrolla en el Instituto.
- 5) Se detectó que el área de Ingeniería y Ciencias Físico-matemáticas (nivel medio superior y superior) es aquella en la que se tienen más proyectos de investigación registrados en la SIP.
- 6) El número de investigadores del Politécnico registrados en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con proyectos de Investigación Educativa era y sigue siendo aún en el 2017 sumamente reducido.

Referencias

CFIE-IPN (2012-2017). *Foros de Investigación Educativa*. México, CGFIE

COMIE (2003). *La investigación educativa en México: usos y coordinación*, México, COMIE

COMIE (2013-2015) *Congresos Nacionales de Investigación Educativa*. COMIE

Comisión de Operación y Fomento de Actividades Académicas del IPN (2012).

Datos Estadísticos. Recuperado de: <http://www.cofaa.ipn.mx/>

División de Operación y Promoción a la Investigación (2004-2006) *Catálogo de Investigación Educativa del Sistema de Administración y de Programas y*

Proyectos de Investigación (SAPPI), de la Secretaría de Investigación y Posgrado (SIP).

Instituto Politécnico Nacional (2012-2017) *Informes Anuales de Actividades. Secretaría de Gestión Estratégica.* Recuperado de: <http://www.sectecnica.ipn.mx/>

IPN. (2012-2017) *Revistas Innovación Educativa del IPN.* Recuperado de: <http://www.innovacion.ipn.mx/Paginas/Inicio.aspx>

Lozoya, Esperanza (1999). *La Investigación Educativa en el IPN frente al Siglo XXI.* México: IPN.

Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIE). *Definiciones aprobadas por los integrantes de la en la sesión XVII celebrada en la Ciudad de Tepic, Nayarit (22-24 de enero, 2012).* Mimeo.

Secretaría de Investigación y Posgrado (2012-2017) *Convocatorias de Proyectos Multidisciplinarios y Transdisciplinarios, y Proyectos Individuales de Investigación.*

Secretaría de Investigación y Posgrado IPN. (2017) Datos Estadísticos de la Dirección de Posgrado e Investigación. Recuperado de: <http://www.sip.ipn.mx/>

Sistema Nacional de Investigadores (2013-2017). *Archivo Histórico del SNI.*

Weiss E. (2002) *El Campo de la Investigación Educativa (1993-2001).* México: COMIE.

Weiss E., Ramírez R. (2004), *Los investigadores Educativos en México: una aproximación* en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* Abril-Junio, vol. 9, num. 21.

La formación *en* investigación de la teoría a la práctica

Rocío Adela Andrade Cázares
Universidad Autónoma de Querétaro
rocioandrade2002@yahoo.com.mx

Resumen


El presente trabajo presenta un análisis de la formación en investigación en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), para lo cual se trabajó con autores como Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Klinger, 2003 y Sánchez Puentes, 2014; para fundamentar la parte de la formación en investigación. El método que se usó fue el de teoría fundamentada, y se trabajó con la técnica de entrevista semiestructurada con cinco profesoras de investigación. Resalta como parte de los datos la importancia del perfil del profesor de investigación, así como el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje, y la relación teoría-práctica necesaria para aprender a hacer investigación.

Palabras clave: Formación en investigación, psicología, investigación.

Introducción

Aunque este tema había sido estudiado en la licenciatura en Psicología de la UAQ por Franco (2005), quien en su tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, evidenció que las prácticas de investigación de los docentes de la Facultad de Psicología que dan clases de investigación, son poco adecuadas, y con ello se puso en la mesa de debate la falta de asesoría y el abandono de los estudiantes a quienes se dejaba trabajar en solitario, así como la carencia de habilidades didácticas de los profesores y de experiencia en la práctica investigativa.

El tema de la formación de investigadores, se retomó posteriormente en 2008 por otra investigadora, con resultados similares que mostraban ausencia de una didáctica específica para la enseñanza de la investigación. En investigaciones



más recientes, se ha vinculado por parte de quien escribe, la enseñanza de la investigación en la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAQ (Andrade, 2016), así como también se ha explorado qué sucede en la Lic. en Innovación y Gestión Educativa (otra licenciatura que se imparte en la Facultad de Psicología de la UAQ) a propósito de la formación en investigación.


En cuanto a los referentes de investigación en primer lugar se considera apropiado distinguir que entre los investigadores que aluden a este tipo de temas, se hace la distinción de tres aspectos importantes:

- a) Enseñanza de la investigación.
- b) Formación en investigación.
- c) Formación por investigadores.
- d) Formación para la investigación.

La primera acepción, nos lleva al debate de la relación entre enseñanza y aprendizaje, y de visualizar a un sujeto pasivo en un proceso de formación, sin embargo, en todo proceso formativo existe la mediación, a través de la cual el aprendiz entra en contacto con el mediador, en este caso, pueden ser otros compañeros con un mayor nivel de avance en el campo de la investigación o el propio formador. (Ferry 1991, citado en Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Klinger, 2003)

De acuerdo con Sánchez (1995, en Moreno, et al. 2003:54), enseñar a investigarse puede explicar de la siguiente manera:

Consiste ante todo en la transmisión de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas; es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas, consiste en: 1) fomentar y




desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un *habitus* con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que lo forma; 3) transmitir el oficio de productor de conocimientos.

En dicho concepto rescatamos la parte del conocimiento disciplinar, teórico y metodológico, el desarrollo de habilidades y actitudes, fomentar un pensamiento científico, el desarrollo del *habitus* y del *ethos* científico, así como de estrategias y mecanismos de mediación para la transmisión del oficio.

En cuanto a la formación se distingue el propio concepto según su uso, cuando se dice formación *en*, *por* o *para*, en el caso de formación *en* se hace la referencia al contenido que es propio del proceso en el cual el aprendiz está estudiando, en la formación *por* se alude al formador y a las mediaciones para apoyar al que aprende, y en la investigación *para* se hace referencia a la práctica o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación. (Op. Cit. Filloux, 1996 en Moreno, et al., 2003).

La formación *para* la investigación habilita para una práctica concreta, en este caso el desarrollo de investigación psicológica o educativa, ésta formación remite a una intencionalidad, pero no a un periodo de formación definido o acotado, pues se está en constante formación para la investigación por ejemplo cuando se va a una estancia de investigación, cuando se toman los estudios formales de maestría o doctorado previo a realizar la labor de investigación, o




durante toda la trayectoria que se tiene como investigador, puede iniciarse desde niveles educativos tempranos, pero consolidarse en el núcleo central de los que se dedicaran a dicha actividad profesionalmente (Moreno, et al. 2003)

En el caso de la formación *de* investigadores, se hace referencia a lo que Bourdieu denomina como *habitus*, lo cual refiere a una práctica introyectada y desarrollada a través de un proceso formativo, y de las mediaciones, la formación como un proceso de madurez que le permite al investigador construir y manifestarse a través de sus obras, y por la formación como transmisión... (Op. Cit. Sánchez, en Moreno, et al., 2003)

Aludiendo a la diferencia entre los términos, por ejemplo la Formación *para* la investigación es objeto de programas educativos que preparan al estudiante para el desarrollo de una práctica de manera profesional, en el caso de lo que nos ocupa, esto se puede observar en los Doctorados, los cuales tienen un propósito formativo y que es formar *para* la investigación.

En el caso de la licenciatura en Psicología (de la UAQ), donde se imparte investigación durante ocho semestres (cuatro del área básica y cuatro del área profesionalizante), no forma *para* la investigación, sino que forma *en* investigación, dando herramientas para resolver problemas e intervenir en la práctica profesional.

Los programas de maestría, que forman *en* investigación dotan a los estudiantes de herramientas que les ayuden a intervenir en alguna situación problemática o al desarrollo de un trabajo de tesis o a lograr cierto nivel de competencia investigativa, a estos CONACYT les llama programas




profesionalizantes (ejemplo de algunos programas que se imparten en las universidades son: Maestría en psicología educativa, psicología infantil, psicología organizacional, psicopedagogía, psicología criminal, entre otros), a menos que sean programas educativos orientados a la investigación (ejemplo de ello, algunos que se ofertan en México como: Maestría en investigación en psicología o maestría en investigación psicológica, maestría en investigación psicológica aplicada a la educación), éstos últimos estarían formando *para* el desarrollo de la práctica investigativa, o el caso de los Doctorados en investigación psicológica o los doctorados en psicología (orientados a la investigación).

La formación de investigadores

La tarea de formar investigadores (en educación o en psicología), demanda una formación específica que usualmente está ubicada en la educación superior y de manera más enfocada en los posgrados (es uno de sus objetivos la formación de investigadores), aunque no siempre es una actividad que se haga en lo específico, normalmente se encuentra vinculada a la formación en psicológica o a la formación docente.

En la licenciatura no se forman investigadores, aunque en algunos casos se realicen actividades de investigación como parte de las actividades planteadas en el plan de estudios, lo cual no es sinónimo de formar investigadores educativos o investigadores en psicología.

La formación de Investigadores requiere no sólo limitarse a cuestiones técnicas (Sánchez, 2014), sino también abarcar aspectos teóricos y metodológicos, requiere un grado de abstracción, y un conocimiento



epistemológico de la investigación, habilidades meta-analíticas, un profundo dominio disciplinar en alguna de las especializaciones del conocimiento psicológico o educativo, entrenamiento en técnicas específicas de análisis y de recolección de datos, digamos que es lo que implica desarrollar el *habitus* de la investigación, así como también requiere del *ethos* del investigador, y el desarrollo de habilidades analíticas, reflexivas, disciplinares, metodológicas, técnicas, para el manejo de bases de datos y búsqueda de información, para la gestión de financiamiento, así también implica trabajar con otros, asignar responsabilidades, saber hacer la división del trabajo, difusión de la investigación, apertura a la crítica, interacción con otros, liderazgo, entre otras habilidades que un investigador educativo debe desarrollar (Martínez, 1997).

En la actualidad se está investigando el tema de la formación en investigación en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (campus Cerro de las Campanas), con los estudiantes de las áreas de especialización (educativa, social, laboral y clínica), en este contexto hemos encontrado que la práctica docente y sobre todo la práctica de los docentes de investigación está multideterminada por aspectos que tienen que ver con:


- a) El perfil de los profesores que dan investigación (si son investigadores en activo, perfil PRODEP, miembros del Sistema Nacional de Investigadores – SNI- , o en su caso, son profesores que sólo dan clases de investigación, pero que no tienen una práctica real de la investigación –en esta situación son los menos pero existen profesores que toman la materia para rellenar su carga o completar sus horas-).

- b) El currículum de cada una de las áreas y la manera en que en éste se integra la investigación como un eje de articulador de la práctica psicológica, y la actualidad del plan de estudios y la importancia que en éste tiene la práctica investigativa.
- c) La vinculación o no con las prácticas profesionales, servicio social, o también a un trabajo que se perfila como tesis o producto de investigación.
- d) El apoyo de asesores de contenido especialistas en los temas disciplinarios (no todos los estudiantes tienen un asesor temático), que se apoya de manera fundamental con el trabajo metodológico que hace el profesor de investigación.
- e) La estrategia de vincular a estudiantes con el trabajo de investigadores (con la práctica real de la investigación), bien sea a través de prácticas profesionales, ayudantías de investigación, veranos de la ciencia, jóvenes investigadores, o como auxiliares de investigación en proyectos formales.

Método de investigación

La presente investigación se realiza con apoyo de la teoría fundamentada, con las orientaciones metodológicas de Strauss y Corbin (2002), a través de los procesos de codificación abierta, axial y selectiva, con ayuda del software Atlas.ti® versión 7.5.18.

La técnica de investigación utilizada es la entrevista semi-estructurada, a partir de la cual se recuperan datos, se transcriben las mismas y se inicia con el proceso de codificación y categorización de datos, se entrevistó a cinco profesoras de la Facultad de Psicología de la UAQ que están a cargo de la materia de



investigación en las distintas áreas profesionalizantes (educativa, social, del trabajo y clínica).

Objetivo de investigación

Analizar las concepciones que tienen las profesoras de la facultad de psicología acerca del proceso de formación *en* investigación y del uso de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la investigación.

Resultados y discusión

A través del trabajo realizado con la codificación de las entrevistas de las cinco profesoras de la facultad, percibimos que se le da mucha importancia a lo que refieren las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la investigación, la práctica de la investigación y la enseñanza de la misma, las fortalezas y las debilidades, así como las dificultades a la hora de investigar por parte de los alumnos. (Ver figura 1).

Lo cual tiene que ver con lo que planteaban Moreno, et. al. (2003) y Sánchez (2014), que tiene que ver con la vinculación teoría y práctica de la enseñanza de la investigación, ya no se puede enseñar a investigar sólo desde la teoría, hay que llevar al estudiante a vivir la experiencia de la investigación, enseñarles a vivenciar la investigación desde los propios espacios curriculares, para ello es indispensable, contar con profesores que tengan perfil de investigadores o que tengan experiencia práctica de investigación, no basta con saber de la disciplina (en este caso de la psicología), sino que además se debe tener experiencia investigativa real.

Otra cosa que se ve como importante, es que haya un eje de investigación planteado desde el propio plan de estudios, que haya una secuencia en el abordaje de la investigación desde la propia curricula, para que los cursos estén articulados y haya un seguimiento en el desarrollo de la investigación.

Figura 1. Codificación de entrevistas a docentes de psicología UAQ.

Nombre	Fundamentado	Densidad
✘ 5to. Psicología clínica	1	0
✘ 5to. Psicología Educativa	3	1
✘ 5to. Psicología social	2	0
✘ 6to. Psicología Educativa	3	1
✘ 6to. Psicología social	3	0
✘ 7mo. Psicología clínica	1	0
✘ 7mo. Psicología educativa	7	1
✘ 7mo. Psicología social	2	0
✘ 8vo Psicología educativa	4	1
✘ 8vo. Psicología educativa	2	0
✘ aquí en el área, hacemos mucho..	0	0
✘ Asesores de contenido	5	4
✘ Debilidades de la práctica de investigación	20	4
✘ Dificultades en la enseñanza de la investigación	20	3
✘ durante cada semestre las mate..	0	0
✘ Eje praxiológico	7	0
✘ Estrategias de enseñanza-aprendizaje	55	6
✘ Estrategias de evaluación	11	4
✘ Formas de titulación	2	4
✘ Fortalezas de la práctica de investigación	23	5
✘ había casos en que temático y ..	1	0
✘ Intervención	2	0
✘ Investigación en Psicología Social	1	0
✘ Métodos de investigación utilizados	9	4
✘ Perfil del profesor de investigación	19	9
✘ Práctica de investigación y aprendizaje de la investiga...	30	5
✘ Práctica informal de la investigación	1	2
✘ Secretos del oficio de investigar	8	3
✘ Teorías usadas en clínica	1	0
✘ Trabajo alumnos con investigadores. Educativa	3	3
✘ Un maestro los cuatro semestres	3	8
✘ yo creo que en ese sentido hay..	1	0
✘ yo siempre les digo desde el p..	1	0
✘ yo te adelanto un poquito como..	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse (cuando categorizamos quinto, sexto, séptimo y octavo de cada área), la experiencia de investigación cambia cada semestre, desde hacer el planteamiento del problema de investigación, desarrollar la investigación y su marco teórico, obtener datos empíricos a través de la aplicación de técnicas de recolección de datos, analizarlos y presentar las conclusiones. Cada semestre hay entrega de productos y ejercicios que van orientando el avance de la investigación.

Tabla 1. El perfil docente

Código el perfil del profesor de investigación
<p>E1Psic. Para empezar que sea investigador , pero de verdad no madamas hizo diplomado, hizo especialidad o alguna vez hizo una tesina y ya; tiene que saber de investigación, tiene que saber de metodología, tiene que saber que se siente y hacer un proyecto de investigación completo, un equipo de investigación colaborando con otra gente porque aquí hay mucha gente que... cree que hacer investigación es hacer ensayo, y hacer ensayo... pero es un solo tipo y hay muchísimos tipos de investigación y la persona que da materia de investigación, tiene que saber eso.</p>
<p>E2Psic. En el área educativa hemos intentado que los que están al frente de la clase de investigación, sean personas que hayan hecho investigación o que estén haciendo investigación, que estén interesadas, que no nada más sea la parte como teórica de yo nomas me leo un libro de metodología de investigación y se los enseño, sino que realmente sean personas que hayan hecho algún tipo de investigación cualitativa, cuantitativa, la que ellos quieran o las que ellos se hayan dedicado y que tengan la posibilidad de compartir.</p>
<p>E3Psic. Me parece que la materia que das también la tienes que practicar en lo profesional, porque de otra manera es como no tener las herramientas necesarias para poder dar la materia y que mejor manera que aprender a investigar que investigando, si hay que estar o haber estado familiarizado en alguna investigación, tener como ese objetivo, ese gusto con la materia para poder impartirla.</p>
<p>E4Psic. Actualmente hacen investigación y otros más con perfil de intervención o de que están ahora actualmente teniendo chamba con otros grupos, colectivos incluso, son parte de asociaciones civiles, entonces eso es un poco la idea del perfil del profesor o profesora que acompañe esos procesos, que también tenga esa experiencia docente de trabajo con otros grupos y que ha impartido materias que tienen que ver con la investigación o la intervención.</p>
<p>E5Psic. Entonces no todos son investigadores, ahora persiguen a los pobres profes para que se hagan investigadores, pero como que a muchos no les importa, porque te quiero decir una cosa, para ser investigador y escribir nosotros usamos nuestras vacaciones, a nosotros no nos quitan clase porque hagamos investigación, nos retacan igual de clases que las demás profesores... y aparte de eso si no escribimos y publicamos no somos investigadores, entonces eso te tiene que gustar mucho porque si no, cual necesidad, claro si los que publicamos y tal, tenemos un doble sueldo porque somos del SNI lo cual es muy motivante.</p>


Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar se destaca como parte del perfil docente de investigación, que sepa de investigación, que sea investigador en activo, que tenga gusto por la investigación, que conozca de métodos y técnicas de investigación (cualitativa y/o cuantitativa), que tenga experiencia en intervención (caso de psicología social) o sea psicólogo clínico (caso de clínica para que conozca de las temáticas que se abordan) y en educativa resaltan más que tenga práctica y sea investigador.

Tabla 2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Código: Estrategias de enseñanza-aprendizaje
<p>E1Psic. A mí me gusta más trabajar en sesiones con cada quien, me siento con ellos, reviso sus propuestas, platicamos, lo pensamos y también tenemos sesiones de grupo en la que los estudiantes presentan su propuesta a todo el grupo y todo el grupo presenta comentarios, opiniones y decimos como podría abordar mejor el trabajo, podría plantear mejor su problema, o podría mejorar su metodología, así me gusta a mi trabajar, a veces traigo también invitados sobre todos los primeros semestres...</p> <p>Hago trabajo en corto, asesoría personalizada, les asigno problemáticas a resolver a cada equipo, cada quien tiene su proyecto de investigación los veo y les asigno por ejemplo; ustedes tienen ahorita en este momento están en planteamiento del problema, la próxima semana necesito que resuelvan problemas de sus proyectos, también me apoyo con asesores de contenido.</p>
<p>E2Psic. Para octavo semestre les evalué por ejemplo; tienen que ir a presentar al congreso, la presentación del congreso, entonces tienen que presentar productos, la presentación del congreso que hagan ponencia, que vayan al congreso, la retroalimentación del congreso y el trabajo final... traerles gente que haga investigación, que les cuenten que es lo que hacen.</p>
<p>E3Psic. En realidad lo que hacemos es que yo lo pongo a manera de taller, como si fuera un taller de investigación, donde hay pocas intervenciones de mi parte en cuanto a la clase tradicional como la conocemos, donde el profesor habla y habla y habla, si se dan pocas, al respecto para darles los lineamientos necesarios a los estudiantes para que ellos puedan desarrollar su investigación y entonces hay mucha participación por parte de ellos. Es la participación de ellos completamente, la presentación de su investigación, que lo puedan presentar ante el grupo y el mismo grupo opina, hacen comentarios porque como ellos también como todo el grupo ya están metidos en esta cuestión de la investigación.</p>
<p>E4Psic. Yo sexto semestre que doy etnografía, es como poder dar un panorama general de la etnografía, de las técnicas etnográficas, este un poco cuestiones generales de condiciones mínimas de seguridad para ir a campo, un poquito de ejercicios prácticos de cómo hacer una entrevista o situaciones concretas de a ver, si pasa esto tu qué harías, como empezar a ver esta chamba es como un primer mes, es ver como la teoría y revisar las técnicas y luego ya madamas es ir asesorando y viendo los avances de lo que ellos van haciendo en campo.</p>
<p>E5Psic. Tengo profesores invitados que vienen a exponer que hacen trabajos de investigación, para que mis estudiantes oigan y vean cual diversa son las aproximaciones en la investigación en psicología... de clase en clase siempre tienen trabajo que hacer, no es de mucho estudiar, porque aunque fuera estudiar sobre su propio tema se tienen que presentar la siguiente clase 3 trabajos importantes para su investigación, entonces tienen que presentar cual era el objetivo, quienes eran los autores, como se hizo el estudio o cuales son los resultados, cuales son los datos como discuten los autores, los datos y si tienen que presentar cada vez.</p>

Fuente: Elaboración propia.



En cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje se destaca la parte práctica de trabajo con la investigación, la cual se hace en pequeños equipos de tres o cuatro estudiantes, van alternando trabajo teórico-práctico y haciendo asesorías por equipo y grupales.

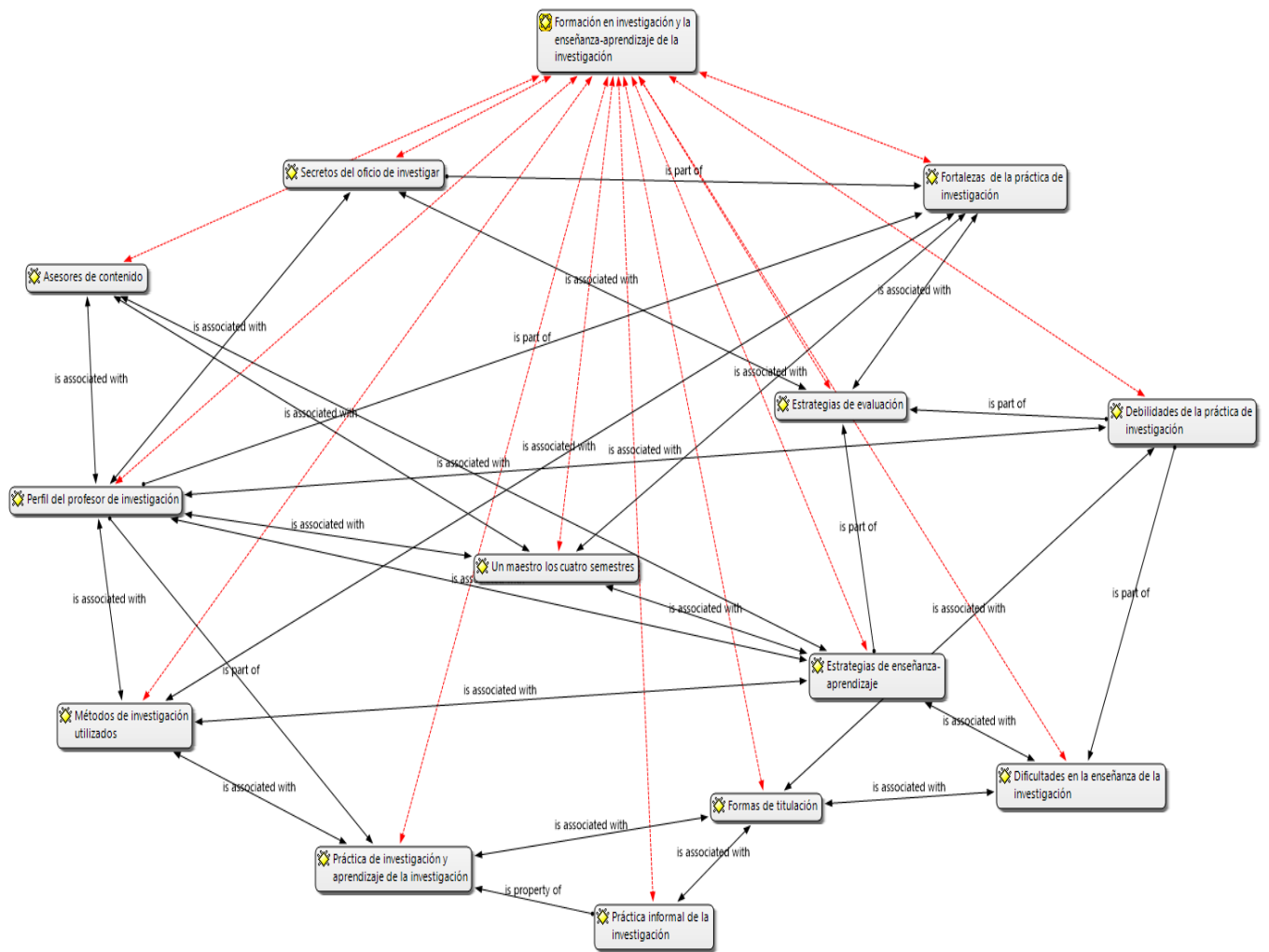
Las estrategias dependen mucho de lo que es el semestre en el cual cursan, dado que el avance que se tiene que hacer difiere entre quinto, sexto, séptimo y octavo semestre, en estos cuatro semestres los estudiantes deben terminar una investigación de inicio a fin, que pueda ser presentada como trabajo recepcional con opción a titulación. Aunque aquí al respecto influye el hecho de que existen 10 formas diferentes de titulación de acuerdo al Reglamento de Estudiantes de la UAQ, lo que hace que los estudiantes piensen “todo menos tesis” y que en ocasiones no tomen las clases de investigación con la seriedad debida.

Por otra parte, en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que comentan las profesoras, resalta la diferencia entre las dos que son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (una es candidata al SNI, y otra es SNI II) y las otras tres docentes, se percibe mayor dominio, facilidad y pasión en las investigadoras del SNI, en sus clases de investigación.

Una cosa que resalta, es que ven la investigación como un oficio que necesita ser aprendido en la práctica, en la talacha investigativa, en el escribir, reescribir, hacer, rehacer, corregir, una y otra vez hasta que con las correcciones que se le aplican va quedando mejor el trabajo; otro aspecto importante es la

petición que les hacen las docentes de que en séptimo u octavo, presenten una ponencia, vayan a un congreso, participen en el evento que organiza la UAQ que se llama “Jóvenes investigadores” y eso independientemente de que el trabajo se presente como tesis, tesina o reporte de investigación, les brinda la experiencia de participar en un evento académico y enfrentarse a la crítica, defender sus ideas y recibir retroalimentación.

Figura 2. Red completa formación en investigación.



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Estos dos códigos (perfil del profesor y estrategias de enseñanza-aprendizaje) que se presentan en la ponencia y que derivan de las entrevistas con las profesoras, son sólo una parte del trabajo realizado que puede apreciarse en su extensión en la figura 2, en donde se relacionan los códigos obtenidos en el análisis, en el mapeo general y que en una vista gráfica nos permite dar cuenta de la importancia del proceso de formación en investigación.

Como bien se resalta en este escrito, parte importante son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se ocupan en la clase de investigación, las cuales combinan trabajo teórico-práctico, individual en equipo y grupal. Y tiene que ver mucho con la visión de un taller de investigación, donde en todas las áreas los alumnos van avanzando en la elaboración de un trabajo de investigación susceptible de ser presentado y defendido para obtener el título de Lic. en Psicología. La formación *en* investigación es un proceso el cual nos remite al aprender haciendo.

Otro aspecto que se considera importante es el perfil del profesor de investigación, dado que no basta con enseñar teoría de cómo se hace investigación, sino que se debe tener la práctica de la investigación, al final de cuentas “nadie da lo que no tiene”, y para ser profesor de investigación, se tiene que estar activo como investigador y tener experiencia en investigación.

Referencias

Andrade, R. (2016). La formación en investigación. Un análisis desde la perspectiva de las estudiantes en una maestría en ciencias de la educación.

Revista digital Ciencia@UAQro, año 9 (1), 1-15 p.p. Disponible en:
http://www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v9-n1/PSICO-1.pdf

Franco, C. (2005). *La noción y la práctica de la investigación de los alumnos de la Facultad de Psicología de la UAQ*. Tesis Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Querétaro. Querétaro, Méx.

Martínez, F. (1997). La formación de investigadores en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. In E. Weiss & R. Maggi (Eds.), *La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa. Síntesis y perspectiva de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)* (pp. 95-117). México, DF: COMIE.

Moreno, M. G., Sánchez, R., Arredondo, V. M., Pérez, G., & Klinger, C. (2003). Formación para la investigación (Parte I). In P. Ducoing (Ed.), *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002* (Vol. I. Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones, pp. 41-105). México, D.F.: COMIE.

Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas* (4a ed.). México, DF.: IISUE-UNAM.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín, Colombia: Facultad de Enfermería Universidad de Antioquia.



COMITÉ CIENTÍFICO

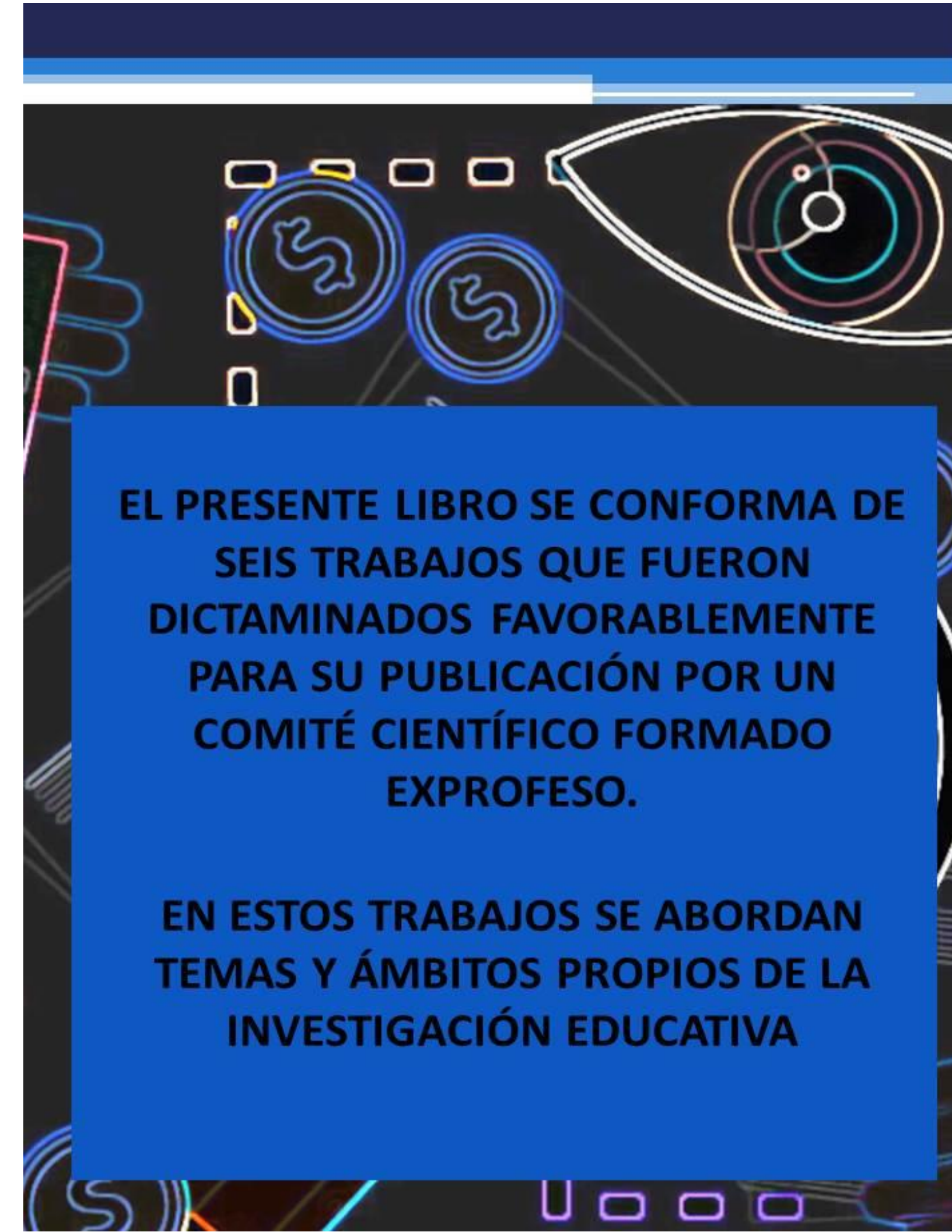
Dr. Carlos Hernández Rivera

Dra. Adla Jaik Dipp

Dr. Heriberto Monárrez Vásquez

Dr. Mario César Martínez Vázquez

Dra. Dora Luz González Bañales

The background features a dark field with various glowing, neon-like elements. On the left, there are blue and pink wavy lines. In the center, there are two blue circles containing a white squiggle, with several small white rectangles above and below them. On the right, there is a large white outline of an eye, and inside it, a colorful atomic model with concentric circles in red, green, and blue, and a central white nucleus. At the bottom, there are purple and blue glowing shapes, including a large 'S' on the left and several small white rectangles on the right.

EL PRESENTE LIBRO SE CONFORMA DE SEIS TRABAJOS QUE FUERON DICTAMINADOS FAVORABLEMENTE PARA SU PUBLICACIÓN POR UN COMITÉ CIENTÍFICO FORMADO EXPROFESO.

EN ESTOS TRABAJOS SE ABORDAN TEMAS Y ÁMBITOS PROPIOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA